

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra románských jazyků

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní program: Španělský jazyk se zaměřením na vzdělávání
(kombinace) Humanitní studia

Povídka Lucie Etxebariové a její využití při výuce

Story of Lucía Etxebarria and her use in the classroom

Bakalářská práce: 12-FP-KRO-11

Autor:

Lenka Křivánková

Podpis:

Adresa:

Horní Tříč 18

513 01 Vysoké nad Jizerou

Vedoucí práce: Mgr. Jana Demlová

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
80	18645	0	13	24	19

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra románských jazyků

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Lenka Křivánková
adresa: Nad školou 1384, Liberec 30, 46011
studijní obor (kombinace): Humanitní studia-Španělský jazyk
Název BP: Povídka Lucíi Etxebarriové a její využití při výuce španělštiny
Název BP v angličtině: Story of Lucía Etxebarria and her use during the Spanish lesson
Vedoucí práce: Mgr. Jana Demlová
Konzultant: -
Termín odevzdání: leden 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 11.12.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): LENKA KŘIVÁNKOVÁ

Datum: 25.02.2011

Podpis: 

Název BP:	POVÍDKA LUCII ETXEBARRIOVÉ A JEJÍ VYUŽITÍ PŘI VÝUCE ŠPANĚLŠTINY
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Demlová
Cíl:	Cílem mé práce je reálné využití literatury jako zdroj vět, ve kterých je znázorněná aplikace gramatických pravidel pro jednotlivé slovesné časy. Práce se zaměří na tvorbu a přípravu vlastního didaktického materiálu pro jeho následné využití ve výuce. Dále samotné představení textu španělské autorky Lucii Etxebarriové, rozbor v textu obsažených sloves a závěrečné shrnutí frekvence jednotlivých časů. Pomocí dotazníku by měl být zjištěn stupeň obtížnosti textu u studentů úrovně B1-B2 a vyvozeny z tohoto závěry pro další pedagogickou činnost.
Požadavky:	Aplikace teoretických znalostí získaných v průběhu studia, podrobný rozbor slovní zásoby španělštiny s ohledem na slovesné časy, seznámení se s autorkou, pravidelné konzultace, četba odborné literatury.
Metody:	Vyhledávání v dostupných zdrojích, porovnávání se španělsky, česky a anglicky psanou odbornou literaturou.
Literatura:	ETXEBARRÍA, Lucía. Una historia de amor como otra cualquiera. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2009. 287 s. ISBN 978-84-670-3173-7. HENDRICH, Josef. Didaktika cizích jazyků. 1. vydání . Praha : SPN, 1988. 498 s. PODRÁPSKÁ, Kamila. Kapitoly z ligvodidaktiky. 1. vydání. Liberec : Technická univerzita v Liberci , 2008. 135 s. ISBN 978-80-7372-293-7. VLČKOVÁ, Kateřina. Strategie učení cizímu jazyku. Brno : Paido, 2007. 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3. CARAVOLAS, Jean-Antoine. Přehled dějin vyučování jazyků. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2001. 92 s. ISBN 80-7194-329-0.

Čestné prohlášení

Název práce: Povídka Lucíí Etxebarriové a její využití při výuce španělštiny

Jméno a příjmení autora: Lenka Křivánková

Osobní číslo: P08000328

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mě požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

vlastnoruční podpis

Poděkování

*Velmi ráda bych poděkovala Mgr. Janě Demlové
za její podporu a čas při dohlížení na tuto práci.*

ANOTACE

Tato bakalářská práce pojednává o spojení dvou podstatných elementů při výuce španělštiny jako cizího jazyka, a to literárního textu a nepřímé řeči jako gramatického jevu. Práce se skládá ze dvou částí: části teoretické a části praktické. V části první jsou shrnuty mnohé teoretické poznatky z literatury českých i zahraničních autorů. Snahou v praktické části bylo aplikovat tyto poznatky v praxi, tj. ve dvou cvičných hodinách španělského jazyka, kde došlo ke skloubení gramatického aspektu v podobě nepřímé řeči s literárním dílem. Jako podklad byly použity dvě povídky španělské autorky Lucíi Etxebarriové s názvem *Tortitas con nata* a *Zapatos o los disfraces del destino*. Cvičné hodiny jsou v práci detailně popsány a jsou z nich vyvozeny didaktické závěry, ze kterých lze vycházet v budoucí pedagogické praxi.

Klíčová slova: španělský jazyk, cizí jazyk, literární dílo, nepřímá řeč, práce s textem

RESUMEN

El trabajo final trata de las relaciones de dos elementos claves durante la enseñanza del español como la lengua extranjera, es decir, el texto literario y el estilo indirecto como un fenómeno gramatical. El trabajo es compuesto de dos partes; la parte teórica y la parte práctica. En la parte primera se resumen los conocimientos teóricos de la literatura de los autores checos y extranjeros. La intención de la parte segunda fue aplicar los conocimientos en la práctica, o sea, en dos clases de la lengua española, donde se combinó el fenómeno gramatical en cuanto al estilo indirecto en la obra literaria. Como la base de la lectura se pusieron dos cuentos de la autora española Lucía Etxebarria titulados *Tortitas con nata* y *Zapatos o los disfraces del destino*. Las clases son descritas en detalles y se han sacado las conclusiones didácticas de las que se puede partir en la carrera pedagógica futura.

Palabras clave: lengua española, lengua extranjera, la obra literaria, el estilo indirecto, trabajo con texto

ABSTRACT

The thesis deals about the connection of two essential elements during the lesson of the Spanish as the foreign language, namely: the literary text and the reported speech as the grammatical phenomena. The work consists of two main parts; the theoretical part and the practical part. In the first part, there are summarized some theoretical knowledge of the literature of Czech and foreign authors. The effort of the practical part was to apply this knowledge in practice, that is, in two practised lessons of the Spanish language, where it came to combination of the grammatical phenomena in a sense of the reported speech in the literary work. As a basis, there were used two stories of the Spanish author Lucía Etxebarria titled *Tortitas con nata* and *Zapatos o los disfraces del destino*. The practised lessons are described in detail and there are deduced several didactical conclusions from them. Those conclusions can be used in the future pedagogical career.

Keywords: Spanish, foreign language, literary text, reported speech, work with literary text

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	10
2.	PARTE TEÓRICA.....	12
2.1	TEXTO LITERARIO	12
2.1.1	OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA LITERARIA	12
2.1.2	SELECCIÓN DEL TEXTO APROPIADO.....	13
2.1.2.1	MUESTRA, POEMA, CUENTO U OBRA COMPLETA	14
2.1.3	TRABAJO CON TEXTO.....	15
2.1.3.1	PREPARACIÓN DE LA LECTURA	15
2.1.3.2	PALABRAS CLAVE – ¿SÍ? / ¿NO?	16
2.1.3.3	LECTURA DEL TEXTO	17
2.1.3.4	USO DEL TEXTO.....	18
2.2	ESTILO INDIRECTO - SUMARIO COMPLETO DE LAS REGLAS	19
2.2.1	VERBOS DE PENSAMIENTO O ACTIVIDAD MENTAL	20
2.2.2	CAMBIOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTILO INDIRECTO	21
2.2.3	TRANSFORMACIONES VERBALES.....	21
2.2.4	RECURSOS SIN REEMPLAZAMIENTO EN EL ESTILO INDIRECTO	22
2.2.5	CONJUNCIONES UTILIZADAS EN EL ESTILO INDIRECTO.....	23
2.2.6	SIGNOS DEL ESTILO INDIRECTO	24
2.2.7	RESUMEN DE LAS ORACIONES EN EL ESTILO INDIRECTO	25
3.	PARTE PRÁCTICA	27
3.1	EXPERIENCIA PERSONAL DE LAS CLASES.....	27
3.2	CLASES DE ESPAÑOL PARTICULARES CON EL FIN DE COMBINACIÓN DE TEXTO LITERARIO CON EL ESTILO INDIRECTO.....	28
3.2.1	CLASE I.	28
3.2.1.1	ANOTACIÓN.....	28
3.2.1.2	PROCEDIMIENTO	30
3.2.1.3	COMPARACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA OBJETIVO Y SUBJETIVO.....	31
3.2.1.4	EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO	33
3.2.1.5	EVALUACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	34
3.2.2	CLASE II.	35
3.2.2.1	ANOTACIÓN.....	35
3.2.2.2	PROCEDIMIENTO	36
3.2.2.3	COMPARACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA OBJETIVO Y SUBJETIVO	38
3.2.2.4	EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO	39
3.2.2.5	EVALUACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	41
3.2.3	COMPARACIÓN FINAL DE LA CLASE I Y LA CLASE II	42
4.	CONCLUSIÓN.....	44
	BIBLIOGRAFÍA	46
	RECURSOS DEL INTERNET.....	48
	SUPLEMENTOS	49

ABREVIATURAS

ED – estilo directo

EI – estilo indirecto

LE – lengua extranjera

LEs – lenguas extranjeras

1 INTRODUCCIÓN

El tema de la tesina fue elegido por la razón de que el tema del estilo indirecto conectado con el texto literario es una tarea interesante y ha sido atrayente desde el principio de los estudios de la lengua española. Por lo tanto, el tema del trabajo difiere un poco del argumento señalado en el momento de entregar la asignación. Es decir, de todos los tiempos verbales ha sido elegido el estilo indirecto como una parte considerable de toda la gramática en la que se pone el énfasis. Además, como las reglas del estilo indirecto en español distinguen de las reglas en la lengua checa en gran cantidad, la transición del estilo directo al estilo indirecto ha formado la parte del interés general.

El trabajo final incluye dos partes mayores, una parte teórica y una parte práctica. La parte teórica contiene dos subcapítulos que desarrollan dos temas clave del trabajo - *texto literario* y *el estilo indirecto*.

En la parte teórica, en el capítulo denominado *Texto literario* se describen las ideas de cómo se puede trabajar con un texto. La segunda parte de la sección teórica, es decir, *El estilo indirecto*, suma las reglas de este estilo.

Con el sumario quisiera demostrar todas las reglas que pueden aparecer en esta parte de la gramática. Estas reglas son acompañadas con ejemplos de las muestras de la lectura señalada en la bibliografía como ejemplos generales de los cuentos.

El conocimiento teórico en la parte práctica sale de la propia experiencia personal. Se aplican las reglas y los conocimientos adquiridos de parte primera del trabajo final.

En la *Parte práctica* se presentan los procedimientos y los resultados de las clases de español que fueron las bases fundamentales para todo el trabajo. Se han puesto las experiencias estudiadas en las clases de español donde se aplicaron las ideas lingüístico-didácticas y donde se han presentado los aspectos gramaticales basados en el texto literario representado por dos cuentos de Lucía Etxebarria, *Tortitas con nata* y *Zapatos o los disfraces del destino*.

Las dos clases han sido sumadas, comparadas y con ayuda de los cuestionarios se han sacado conclusiones sobre la efectividad de las hojas didácticas, de los ejercicios y de las clases en total desde el punto de vista didáctico en general.

Para completar la teoría del trabajo se han utilizado libros de los pedagogos y los lingüistas que son especialistas en la enseñanza de la LE. Estos son Encina Alonso, una experta española que observa el trabajo del profesor/a. Otros autores que contribuyeron con sus resultados de investigación en las disciplinas lingüístico-didácticas son Jarmila Skalková, Kateřina Vlčková, y Hana Kyloušková. Durante el procesamiento de la perfección de la parte teórica se han consultado capítulos del libro de Olga Macíková, Ludmila Mlýnková, Jiří Černý y de Ken Singleton, gracias a los que se han podido crear las figuras de ortografía.

He elegido el tema de este trabajo final por la misma razón la que justifica Kyloušková, con diferencia de la que ella partió principalmente de los libros de especialistas franceses para acercar así sus trabajos al público checo, como prevalecen los libros que se dedican a la problemática lingüístico-didáctica principalmente de autores alemanes e ingleses.

En el caso de mi tesina, he salido en una parte de los lingüistas checos y en parte españoles. Primero, debido a lo que la literatura señalada es abundante y de fácil acceso, a diferencia de la literatura de los autores españoles, que es difícil de obtener en la República Checa.

En el futuro, el trabajo servirá como el guía para los profesores, que raramente son capaces de trabajar efectivamente con los textos literarios en la clase. En los manuales de la LE suelen aparecer los ejemplos literarios sin ir acompañados de las instrucciones. En el caso depende de la fantasía y experiencia del profesor/a cómo lidiar con el texto. Si los manuales son acompañados, van con preguntas típicas concentradas en la comprensión del texto o preguntas de tipo *¿Qué quería decir autor con esto?* Estas son las preguntas que quitan la motivación más que las que la producen. Por eso, los profesores/as suelen eliminar el uso del texto literario en las clases.

El objetivo y los resultados del trabajo servirán a las generaciones siguientes, es decir, a los estudiantes y pedagogos que elijan el camino de ser el profesor de la lengua española. Además, el trabajo será útil para los estudiantes de la maestría de las LEs, para los profesores/as de las LEs en los colegios, sino también para los otros tipos y niveles de escuelas y para otros interesados por esta disciplina. Aunque la tesina está escrita en la lengua española como la lengua de enseñanza, el trabajo está asimismo determinado para todos quienes se interesen por la problemática de las LEs. La inspiración la puede encontrar cada persona sin consideración cuál es la lengua de su especialidad.

2. PARTE TEÓRICA

2.1 TEXTO LITERARIO

El objetivo del trabajo con el texto literario en la enseñanza de LE es, fuera de otras cosas, una experiencia estética y emocional, además un desarrollo de las competencias comunicativas. Por el otro lado, la literatura enriquece a los estudiantes con las nuevas experiencias y ofrece una elección amplia de los temas que estimulan la lectura y, en el mismo tiempo, activan su discurso oral y escrito. Cerrolaza ha afirmado que la comprensión lectora es una de las habilidades que se refiere a la comprensión de todo tipo de textos escritos, objetivo que se obtiene a través de las actividades planeadas en la clase. (Cerrolaza M., Cerrolaza Ó., 1999, p. 193).

Se necesita comentar que generalmente los profesores/as evitan el uso de los textos literarios en la enseñanza. Como se señala en el estudio, la razón más frecuente es la exigencia del tiempo durante la preparación y el trabajo en la clase. Los profesores/as se quejan asimismo de que la actividad no tiene la efectividad inmediata porque el resultado se ve más tarde y es difícil evaluarlo efectivamente (Kyloušková, 2007, p. 35).

Para las actividades de la lectura, hablando de los materiales didácticos, hay dos caminos que el profesor/a puede elegir. Uno de ellos es seguir el libro de manera estricta, es decir, *directa*, contar con lo que el libro contiene todas estas actividades, el orden del programa y las soluciones e instrucciones para el profesor/a. La otra posibilidad, también la más difícil, puesto que exige la gran profesionalidad del profesor/a consiste en fabricar sus propios materiales. En este caso, el profesor/a debe cuidar que los materiales ajusten a la temporalización de la asignatura.

2.1.1 OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA LITERARIA

La LE desarrolla a partir de los conocimientos adquiridos de la lengua materna. En otras palabras, con la segunda lengua, nunca se parte de cero, sino se aplican y adaptan las reglas de la lengua materna a la extranjera.

Anteriormente, la lectura ha sido considerada como la actividad pasiva, durante la que el texto solo era un elemento de recepción. En realidad, se trata de un proceso muy complicado, durante el que se llega a una actividad difícil en el cerebro. Leer,

especialmente en la LE, como comenta Kyloušková, no es solamente leer el texto en la voz alta o baja, sino comprender el contenido racional. La lectura está basada en ciertos hábitos, operaciones automatizadas gracias a las que se desenvuelve el proceso del adquisición de las informaciones del texto (Kyloušková, 2007, p. 11).

La lectura con comprensión no abarca solamente la adquisición de la información del texto concreto, sino en su procesamiento activo como la selección, clasificación, comparación de los hechos, ideas, aspectos y también su evaluación y apreciación del receptor (Kyloušková, 2007, p. 11). Ha de estar de acuerdo con el argumento añadiendo que durante la lectura, el estudiante aprende el nuevo léxico, así mismo los giros gramaticales que se pueden desarrollar en ciertas actividades.

Según estos criterios que ha definido el *Council for Cultural Co-operation Education Committee – Modern Languages Division*, la escala general de la lectura muestra los requisitos en los niveles diferentes de la LE. Se van a introducir los exigencias desde el nivel más elemental (A1) hasta el más superior (C2) sacado del libro. La figura se puede ver en anexo – Figura 5 *Escala general de lectura de los niveles diferentes de la lengua extranjera*.

En el marco de la comunicación literario suele pasar a la interacción entre el *autor y lector*, aunque el proceso no es directo. “...frecuentemente, entre la escritura y la lectura hace mucho tiempo.” A continuación, Kyloušková añade que la interacción de los tres participantes de la cadena de comunicación *el autor, el texto, el lector* modifica asimismo la forma del discurso (Kyloušková, 2007, p. 20).

2.1.2 SELECCIÓN DEL TEXTO APROPIADO

Antes de empezar con la clase cada profesor/a debería pensar bien el texto con el que va a trabajar con los estudiantes. Alonso divide los textos escritos en tres grupos básicos. En el primer lugar son textos *auténticos* (recetas de cocina, cuentos). Luego siguen *libros de texto* y últimamente *textos confeccionados por el profesor/a* (Alonso, 2005, p. 110). Finalmente, son los textos no auténticos que pueden tener la función muy natural y realista. Los últimos lo se pueden adaptar a los gustos, necesidades y objetivos de una clase.

Es imprescindible que siempre se elija el texto adecuado al nivel de los que lo van a analizar. De nuevo, es discutible lo que propone Alonso diciendo que “...es importante averiguar los temas que interesan a nuestros alumnos. Los textos pueden ser elegidos entre todos; los alumnos entregan al profesor/a una lista con textos que desean leer para que el profesor/a pueda prepararlos y posteriormente sean trabajados en la clase.” (Alonso, 2005, p. 109).

Sin embargo, no es posible que los estudiantes elijan el texto por tres razones simples. La primera consiste en que los estudiantes no tienen tanta capacidad en LE y por eso, no siempre son capaces de poder elegir lo que les gustaría leer. La segunda es que, en la mayoría de los casos no les interesa a los estudiantes tanto qué texto va a ser utilizado en la clase. Por último, es el profesor/a que se debe preocupar por la selección del texto adecuado según el interés de los estudiantes en su grupo. Obviamente, el profesor/a puede pedir ayuda (de un pequeño cuestionario) a los estudiantes para que concreten el texto preferido, sin embargo, no les puede pedir que tomen su obligación de elegir la lectura.

2.1.2.1 MUESTRA, POEMA, CUENTO U OBRA COMPLETA

Generalmente, para los que empiezan con una LE se recomienda utilizar los textos de recetas, de cuentos de hada o de poemas cortos, con el nivel morfosintáctico simple. Por el otro lado, para los que ya tienen ciertos conocimientos de la LE, se ofrecen textos de nivel morfosintáctico más complejo y sofisticado, por ejemplo textos que se pueden observar en noticias en el periodístico, en conferencias sobre los problemas ecológicos o, por ejemplo, en artículos sobre las destrezas lingüísticas. Los textos siempre deben ser elegidos según el nivel lingüístico de los estudiantes.

Para los lectores del nivel avanzado podemos asimismo elegir un cuento o un poema. Sin embargo, Kylvoušková no recomienda tal muestra literaria, ya que está fuera de su contexto y produce así problemas de comprensión del argumento, puesto que los estudiantes necesitan información del comienzo y del fin de la obra. La ausencia de dichas informaciones puede provocar frustración. Raramente llegan a terminar leer toda la obra y se centran en la comprensión del argumento. De esta manera, los estudiantes se hacen dependientes del profesor/a, quien les tiene que decir qué ha precedido y qué va a suceder (Kylvoušková, 2007, p. 37).

No obstante, en el caso de que el profesor/a elige solamente una parte de la obra (por razón de ausencia del tiempo o por otras razones didácticas) debería tomar en cuenta, para que la muestra contribuya al desarrollo del argumento mayor, es necesario incluir los protagonistas principales y sus papeles, análisis del ambiente del acontecimiento, presentación del estilo del autor, motivar a los estudiantes para la lectura siguiente de la obra y ofrecer materias suficientes para los estudiantes.

Al elegir una muestra más larga, el profesor/a tiene que considerar el tiempo de la clase. Si se trata de obras originalmente literarias es difícil de mantener el tiempo, Kylvoušková recomienda utilizar otras formas literarias como las novelas, los cuentos, los cuentos de hada, las narraciones y los poemas (Kylvoušková, 2007, p. 38).

Son los cuentos los que se presentan como las muestras más eficaces para la enseñanza, puesto que no solamente sirven a los estudiantes para averiguar el argumento, sino que a la vez, y durante poco tiempo, forman parte de un instrumento del aprendizaje de la lengua dada. Asimismo, el cuento presenta un recurso significativo para poder crear otras actividades didácticas.

El tercer tipo ofrece el compromiso entre la muestra y la obra completa. Es decir, leer la obra de la forma transversal, siguiendo las etapas bien elegidas una o dos páginas. La preparación para esta actividad es muy compleja para el profesor/a. Con esta posibilidad se presentan desacuerdos como leer una obra de la forma transversal, como es muy exigente, no solamente para el profesor/a, sino para los estudiantes asimismo (Kylvoušková, 2007, p. 40).

Todos estos factores determinan la motivación del estudiante y al mismo tiempo garantizar el éxito de las actividades futuras.

2.1.3 TRABAJO CON TEXTO

2.1.3.1 PREPARACIÓN DE LA LECTURA

Para que la lectura del texto en la LE sea efectiva y facilite la comprensión del argumento, tenemos que proceder de la forma sistemática. Se recomienda dividir el trabajo en varias etapas textuales de las que la más importante es la preparación para la lectura misma y el uso del texto. Según Day, una de las etapas es la centralización en la parte pretextual que abarca presentación del título y capítulos de la obra, dibujos,

fotografías, primer y último párrafo para que los estudiantes tengan una cierta idea de qué va a ser el argumento (Day, 1993, p. 33).

Kyloušková asimismo recomienda el ambiente en el que la lectura tendrá lugar. Los estudiantes deberían cambiar la posición, sentarse en círculo en el suelo para que se relaje la atmósfera en la clase y preparar tal aire al que son los estudiantes acostumbrados cuando suelen leer en casa (Kyloušková, 2007, p. 41).

El último argumento sobre el espacio de lectura es muy discutible siguiendo la justificación personal de la que cuando los estudiantes se sientan en el suelo no se pueden concentrar adecuadamente a la lectura. Se recomienda sentarse sobre la mesa para que se siga el texto.

Para evitar el miedo que provoca un texto desconocido y el enfrentamiento posterior, Alonso recomienda algunas propuestas antes de leer como son: preguntas sobre el tema (los estudiantes adivinan el título) o del dibujo acompañado con el texto (Alonso, 2005, p. 13).

Se cuenta con lo que los estudiantes tienen conocimiento del mundo y en muchos casos cierto conocimiento lingüístico, por eso son capaces de intuir el argumento del texto y el tipo de información. Así mismo al leerlo, el texto ya no les parece tan extraño como anteriormente.

2.1.3.2 PALABRAS CLAVE – ¿SÍ? / ¿NO?

Antes de que los estudiantes comiencen cualquier pasaje de la lectura, necesitan revisar el texto para ver qué saben en cuanto al contenido y el vocabulario (Day, 1993, p. 35).

El vocabulario de la LE es un recurso de gran importancia para comprensión de la obra. El profesor/a principalmente debe concentrarse solamente en las palabras clave y unidades léxicas que podrían dificultar la lectura e interpretación del texto.

Es generalmente sabido, que cada texto auténtico contiene una gran cantidad de palabras desconocidas, por eso cada profesor/a debería eliminar la reacción negativa de los alumnos al desconocimiento de tales palabras explicándolo y trabajándolo de antemano (Alonso, 2005, p. 113).

Los profesores/as se preguntan muchas veces cómo y cuándo presentar el vocabulario desconocido a los estudiantes: ¿Explicárselas antes de la lectura o no?,

¿traducírselas o no?, ¿dejarles buscar las palabras desconocidas en los diccionarios?, ¿explicárselas durante la lectura? o ¿dejar la aclaración para el fin?

Aquí Kyloušková propone que el profesor/a elija las palabras del texto que son importantes para la comprensión, y que los estudiantes intenten deducir su significado planteando activamente todos los equivalentes posibles en su lengua materna. Pueden asimismo buscar las palabras del mismo campo léxico (Kyloušková, 2007, p. 41). En cuanto a esta actividad no estoy del todo de acuerdo, ya que no cada palabra tiene un solo equivalente y la definición del léxico debería provenir de todo el contexto de la obra.

Antes de buscar el significado de tal palabra desconocida, los estudiantes deben, primeramente, distinguir durante la lectura las palabras desconocidas de las conocidas. Luego, deciden cuáles son las importantes y cuáles no. De las palabras importantes deberían ser capaz de deducir el significado aproximado (a partir de la morfolexicología – compuestos, derivados, etc., a partir del contexto gramático, semántico, cultural, por paralelismo con otras lenguas) (Cassany, Luna, Sanz, 2000, p. 239).

En el momento en el que no pueden averiguar el significado de la palabra, el profesor/a está allí para ayudar durante la tarea difícil.

2.1.3.3 LECTURA DEL TEXTO

Notemos que en el campo de lectura conocemos la lectura profunda y rápida; bien conocida como *el skimming* llamada también barrida del texto, y *el scanning*, que significa la búsqueda de información específica en inglés.

Skimming significa la lectura rápida y por encima, usada para la orientación en el texto y para la toma de la idea cardinal del texto. El lector intenta sacar la información accesible como son los protagonistas principales y sus relaciones, el lugar, el tiempo, los acontecimientos y el papel fundamental del narrador, etc. Por lo tanto, se trata de la lectura informativa y el lector puede buscar las respuestas a las preguntas de tipo ¿quién? ¿qué? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué?.

Al otro lado, *scanning* se define como la lectura profunda y detallada, y sirve para el encuentro de los detalles específicos como es una fecha, un nombre concreto. Los estudiantes eligen aquella estrategia que responda a la tarea prevista anteriormente. Utilizando el léxico nuevo que se ha representado en la fase de presentación de la

lectura, el profesor/a propone varios ejercicios como: (1) el caso de completar el texto con los huecos, (2) elegir una respuesta correcta, (3) buscar el título del texto o de los párrafos individuales, (4) formular preguntas del texto, (5) ordenar las informaciones desordenadas, (6) crear una índice y etc.

Sin embargo, María José Gelabert, Isabel Bueso y Pedro Benítez introducen la lectura tercera, es decir, donde se recomienda dirigir el alumno hacia la comprensión total del texto. Así se puede trabajar con las construcciones gramaticales, léxico, contenido como informaciones concretas (Gelabert, Bueso, Benítez, 2002, p. 29).

Otro aspecto de la lectura es si leer los textos en la voz alta o baja. Alonso pone la justificación siguiente:

”Si la lectura hace en clase, el alumno lo lee de forma individual, no en la voz alta. No es el momento de prácticas la pronunciación, no se pueden hacer dos cosas a la vez. Esto lo podemos hacer más tarde o en otro momento. Se necesita silencio para que el proceso mental se analice y no estar en grupo, ya que cada proceso será diferente al del resto de los compañeros” (Alonso, 2007, p. 126).

La problemática la ve asimismo Kylvoušková y recomienda practicar la lectura en la voz baja (la centralización en la comprensión del texto por el lector) como la lectura en la voz alta (la práctica de los hábitos de articulación, de acento y entonación). (Kylvoušková, 2007, p. 16).

De nuevo llegamos a un punto discutible refiriéndose al hecho de si leer en la voz alta durante la clase, es lo más óptimo. Obviamente, si uno prefiere leer cualquier texto en la voz alta, puede así no solamente practicar la comprensión lectora, sino también pronunciación. Por lo tanto, resulta más beneficioso leer en la voz alta. Por la otra parte, no todos los lectores son capaces de leer con la misma fluidez y si alguien del grupo acaba con la lectura antes que los demás, puede provocar una sensación de estrés en el resto de la clase.

2.1.3.4 USO DEL TEXTO

Con el final de lectura no se ha llegado todavía a la terminación del procesamiento literario del texto. La clase puede continuar con una actividad gramatical, mencionada ya en el capítulo anterior 2.1.3.3 *Lectura del texto*, con el objeto de trabajar con los tiempos verbales que aparecen en el texto. Alonso propone juegos lingüísticos de roles en los que los estudiantes tendrían los papeles de veterinario, cazador, vegetariano,

granjero, fabricante de chorizo, etc... y producir así un debate sobre temas relacionadas con el abuso de los animales (Alonso, 2007, p. 126).

Asimismo los estudiantes pueden continuar en el argumento del cuento, modificar el fin o una sola parte del texto, discutir, comparar el texto con su experiencia personal identificándose con los protagonistas (Kyloušková, 2007, p. 45).

Aquellas actividades encadenadas al texto deben ser bien planeadas y tener el objetivo didáctico exacto, como es el tiempo dedicado a la lectura, la elección de las muestras del texto adecuado, presentación a los estudiantes de la gran cantidad de actividades para que puedan imponer sus conocimientos y habilidades. Asimismo se propone practicar variaciones de las actividades con ciertos textos literarios como presentar un drama, crear actividades con el vocabulario o gramática, etc.

2.2 ESTILO INDIRECTO - SUMARIO COMPLETO DE LAS REGLAS

Dentro de una narración hay que distinguir diferentes voces para comprender mejor el texto. En la mayoría de las narraciones aparecen diálogos. Éstos pueden aparecer con dos formas diferentes: en el estilo directo y en el estilo indirecto.

En el primer caso los diálogos se reproducen de manera literal, exactamente con lo que los personajes dicen. En cuanto a la ortografía, cada vez que habla un personaje se indica el guión, y la comilla cuando está dentro del relato.

En cuanto al estilo indirecto, se repite lo que dicen los personajes aproximándose lo máximo posible a lo dicho por ellos, pero sin repetir literalmente sus mismas palabras. Se utilizan nexos y no emplean ni rayas ni comillas como en el caso anterior (Martínez, 2001, p. 120).

El EI es reproducción de las ideas que han sido expresadas antes por alguien, frecuentemente en el tiempo y lugar distinto. Ahora bien, el EI presenta el resumen de los conceptos principales que alguien ha dicho antes.

Al cambiar del ED por el EI necesitamos contar con algunos cambios que son necesarios para la transformación correcta como señalado en Figura 8 *Transformaciones verbales* y en la Figura 7 *Cambios de recursos lingüísticos*. No menos importantes son otros cambios representados en los subcapítulos que vienen posteriormente.

En estos subcapítulos referidos al EI se van a introducir unas categorías encontradas en el cuento. Para presentarlas se pondrán unos ejemplos de cada tema

relacionados con el EI respecto a la extensión del cuento. En los subcapítulos que vienen presentados se pueden encontrar todos los posibles elementos que crean el EI en la lengua española.

2.2.1 VERBOS DE PENSAMIENTO O ACTIVIDAD MENTAL

Cuando pasamos del ED al EI tenemos que tomar en cuenta primero el verbo que introduce la oración subordinada que ha formado la función de la oración simple en el ED.

Depende de que si el verbo de introducción es en presente, pasado (indefinido, perfecto, pluscuamperfecto, imperfecto) o futuro. O sea, en el caso donde el verbo introductorio aparece en presente, el verbo subordinado en el EI no cambia su forma, así que viene en el mismo tiempo verbal en el que apareció en el ED.

Ejemplo:

José: “Vengo en diez minutos” ► José dice que viene en diez minutos.

Por la otra parte, si el verbo de introducción en el ED aparece en pasado, el verbo subordinado tiene que cambiar su forma según las reglas descritas en la Figura 8 *Transformaciones verbales*. Los verbos utilizados en la figura provienen, encima de otro, de la lección séptima de libro Sueña, *Normas y Reglas* (Martínez, 2001, p. 120).

Como Bon, el autor del libro *Gramática Comunicativa del español*, comenta el tema de los verbos que introducen el estilo indirecto “...cuando contamos las palabras dichas por otro, añadimos nuestra interpretación sobre la intención con la que han sido dichas y las integramos en nuestro discurso mediante una serie de verbos: algunos de ellos insisten más en nuestra interpretación de lo has dicho el otro (aconsejar, mandar, pedir, sugerir...); otros, en la coherencia en nuestro discurso al referir el mensaje (añadir, agregar...).” (Bon, 2008, p. 325). Los otros verbos de pensamiento o actividad mental usados frecuentemente en el EI vienen en el suplemento Figura 6 *Verbos de pensamiento o actividad mental*. La tabla se ha completado consultando varios recursos gramaticales.

Para el estilo formal, científico o especializado se utilizan los verbos de mayor formalidad como son: *sugerir* (navrhnout), *nombrar* (zmínit se), *concretar* (upřesnit), *subrayar* (zdůraznit), *señalar* (poukázat) y etc. Es necesario distinguir el estilo propio para la selección adecuada del verbo.

Los verbos encontrados en los cuentos de Lucía Etxebarria *Tortitas con nata* y *Zapatos o los disfraces del destino* que se relacionan con el tema de EI vienen representados por verbos:

- “...dijo que ... quería...” (Etxebarria, 2003, p. 73)
- “...decía que...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “...sabía que no había hecho...” (Etxebarria, 2003, p. 73)
- “...preguntó si conocía...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “...continuó explicándome que ... había caído...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “...le conté la historia convencida de que ... revestía...” (Etxebarria, 2003, p. 71)

2.2.2 CAMBIOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTILO INDIRECTO

El capítulo siguiente introduce unos cambios que aparecen al pasar del ED al EI. Los cambios representados en la Figura 7 *Cambios de recursos lingüísticos* se refieren a los pronombres, adverbios y verbos ya que al pasar el ED al EI, ha de tener en cuenta las transformaciones que exijan, no solamente el verbo sino otros elementos en la oración. Sin cambiar dichos elementos léxicos la oración sería incorrecta. Al completar la figura se han consultado capítulos del libro de Ken Singleton (Singleton, 2000, p. 23).

Los recursos lingüísticos encontrados en el cuento de Lucía Etxebarria *Tortitas con nata* que exigieron unos cambios al pasar del ED al EI se ponen como:

1) pronombres demostrativos:

- “...preguntó si conocía a *aquel*...” (Etxebarria, 2003, p. 74)

2) pronombres posesivos:

- “...*me* preguntó...” (Etxebarria, 2003, p. 74)

Otros recursos como pronombres personales, adverbios de lugar, de tiempo y verbos (*traer* e *ir*), vienen sin representación en mencionados cuentos.

2.2.3 TRANSFORMACIONES VERBALES

No menos importantes son los verbos que cambian en categoría de tiempo verbal según la Figura 8 *Transformaciones verbales*. Según Černý las reglas tradicionales de correlación de tiempos aseguran, por caso, cuando se trata de tiempos relativos, dependientes de pretérito de la oración principal (dijo que...), el presente vuelve en imperfecto, el futuro en condicional, pretérito perfecto en pluscuamperfecto, etc. (Černý, 2000, p. 129).

Los cambios verbales con la mayor frecuencia vienen asimismo en el suplemento de número 14, 18 *Ejercicio I, Ejercicio II*. Según los cuentos *Tortitas con nata y Zapatos o los disfraces del destino* se pueden representar, entre otros, casos sucesivos:

- pregunta dónde está ► “...preguntó...que dónde estaba...” (Etxebarria, 2003, p. 68)
presente ► imperfecto
- explica que ha caído ► “...continuó explicándome que se había caído...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
pretérito perfecto ► pluscuamperfecto
- dice que no se preocupe ► “...dijo que no se preocupara...” (Etxebarria, 2003, p. 84)
presente de subjuntivo ► imperfecto de subjuntivo

2.2.4 RECURSOS SIN REEMPLAZAMIENTO EN EL ESTILO INDIRECTO

Hay recursos que no se reemplazan al cambiar en el EI, como son interjecciones o palabras que indican la función comunicativa, son *por favor* (*prosím*), *venga* (*jdeme na to*), *vaya* (*ale jdi*), *qué horror* (*to je hrůza*), *ay de mí* (*co si počnu*), *qué va* (*ale kdepak*), *ay* (*ach běda*), *bah* (*ale co*), *olé* (*výborně*), *caramba* (*sakra*), etc. (Černý, 2000, p. 152).

Sin embargo, Macíková con Mlýnková indican que hay verbos que mantienen el mismo sentido de aquellas interjecciones por los que se puede expresar el significado igual como al usar una interjección. Estos verbos los usamos principalmente al pasar del ED al EI. Es decir, si en una oración del ED aparece interjección de tipo “*¡adiós!*” (“*sbohem!*”/“*na shledanou!*”), en el EI la interpretamos con la ayuda del verbo *se despidió* (*rozloučil se*).

Otros ejemplos¹ son:

“¡ja, ja, ja!” (“cha cha cha”)	► se río mucho (smál se)
“¡bah!” (“pch”/“pche”)	► despreció (pohrdl)
“¡cáspita!” (“pane jo!”/“hrome!”)	► se asombró (udivil se)
“¡ea!” (“no tak! do toho! vzhůru!”)	► animó (povzbudil/pobídl k)
“¡ehé!” (“cože? že? no tak! tak!”)	► moralizó (káral)
“¡hola!” (“ahoj”, “nazdar”, “dobrý den”)	► saludó (pozdravil)
“¡pu(f)!” (“fuj!”)	► expresó asco (vyjádřil odpor)
“¡tate!” (“pozor!”/“pomalu!”/“aha!”)	► advirtió (varoval)
“¡uf!” (“uf!”)	► expresó cansancio (vyjádřil únavu)
“¡socorro!” (“pomoc!”)	► pidió ayuda (žádal o pomoc)

¹ Los ejemplos de las interjecciones usado en capítulo 2.3.3 *Transformaciones verbales* salen del libro *Velká španělská gramatika*; Gramática completa de la lengua española de Olga Macíková a Ludmila Mlýnková.

“¡Bravo!”/ “¡Viva!” (“Výborně! Bravo!”)	► expresó éxito (vyjádřil úspěch / nadšení)
“¡Claro!” (“Jasně! Samozřejmě!”)	► estuvo de acuerdo (souhlasil)
“¡Hombre!” (“Človče! Ale jdi! No ne!”)	► protestó, admiró (protestoval, obdivoval)
“¡Mujer!” (“Ženská! Ale jdi! No ne!”)	► protestó, admiró (protestoval, obdivoval)
“¡Mira!” (“Heleďte!”)	► pidió atención (žádal pozornost)

En cuanto a los ejemplos de interjecciones de los cuentos, no aparece ninguna que represente la categoría relativa.

2.2.5 CONJUNCIONES UTILIZADAS EN EL ESTILO INDIRECTO

En el caso del uso del EI utilizamos mayoritariamente conjunciones subordinantes como *que* (“že”). Ahora bien, no se utiliza solamente la conjunción *que* sino otras según el significado el modo de la oración, en otras palabras, las conjunciones varían según el modo indicativo (*que* – “že”), imperativo (*que* – “aby”) e interrogativo (*si* – “jestli”, *cuándo* – “kdy”, *dónde* – “kde”, *por qué* – “proč”,...).

Por lo que refiere a la conjunción *que* suele causar problemas a los estudiantes ya que siempre ha de distinguir si se trata de una oración de modo indicativo o imperativo. Es decir, en primer caso se usa modo indicativo donde la conjunción equivale a la conjunción checa “že”. Por el otro lado, en el caso del modo imperativo se utiliza la conjunción que en checo “aby” que exige el verbo en subjuntivo (presente de subjuntivo, imperfecto de subjuntivo, pluscuamperfecto de subjuntivo, pretérito perfecto de subjuntivo). El uso de conjunciones en EI se puede observar en Figura 9 - *Conjunciones en el estilo indirecto*.

Por lo que se respecta a los ejemplos de los cuentos se representan las conjunciones *si*, *dónde* y *qué* en oraciones:

- “Le diré me preguntó *si* conocía a aquel señor...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “Me preguntó, de muy malos modos, *que dónde* estaba. (Etxebarria, 2003, p. 68)
- “Alberto me preguntó *que qué* quería tomar.” (Etxebarria, 2003, p. 75)

2.2.6 SIGNOS DEL ESTILO INDIRECTO

Los problemas de la puntuación en el español se refieren principalmente a las comillas y a las rayas. Tradicionalmente se distinguen tres tipos de comillas. Son *comillas latinas* «», *comillas inglesas* “”, y *comillas simples* □ □ .

Normalmente, se usan dos primeros tipos, es decir, comillas latinas y inglesas. No obstante, algunos autores asimismo recomiendan comillas latinas, por lo que las comillas simples tienen el uso específico (la mayoría de los casos se usan en el momento de la necesidad de insertar entre las comillas un texto con otras comillas). Entre las comillas se introducen citas y el ED, lo mismo como en la lengua checa. Entre los otros usos, comillas se usan para señalar palabrotas, palabras extranjeras o aquellas palabras que exigen subrayar u objetar como señalan Olga Macíková y Ludmila Mlýnková en su libro *Velká španělská gramatika; Gramática completa de la lengua española* (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 15). A diferencia del checo no es necesario cerrar y abrir de nuevo las comillas si se interpone frase introductoria (Čermák, 2005, p. 189).

Ejemplos:

“Los días soleados como este – comentó Silvia – me encantan” (Čermák, 2005, p. 189).

Como se ha mencionado más arriba el ED se indica también y más frecuentemente entre las rayas. Signos de puntuación que pertenecen al ED se escriben ante comillas, a diferencia de los signos de puntuación que pertenecen a la oración, que se sitúan detrás de las comillas. Pues, hasta tres signos de puntuación pueden aparecer en una línea.

Ejemplos:

¿De verdad ha dicho: “Hasta luego”? (Čermák, 2005, p. 189)

Se dirigió al dependiente: “Por favor, ¿dónde puedo encontrar cañas de pescar?” (Čermák, 2005, p. 189)

“¡Qué ganas tengo de que lleguen las vacaciones!”, exclamó. (Čermák, 2005, p. 189).

Es necesario distinguir raya (–) de guión (-), de nuevo, lo mismo como en checo. Se difiere en la forma y función. Raya sirve para separar el inciso.

Ejemplo:

De esa manera – pensó Juan – podemos ganar dinero. (Čermák, 2005, p. 188)

En la mayoría de estos casos se puede alternar *la raya* con *el guión* eventualmente *paréntesis*. Depende del autor del texto y de lo que signo de puntuación elige. El criterio indica el divisorio (es decir, el momento de la ruptura de la frase) y la fácil orientación en la oración compuesta. Si aparecen más comas en la oración

compuesta, el autor probablemente elija rayas o paréntesis para intercalar otras palabras. En español, las rayas se usan también en el ED. Se ve especialmente en los diálogos como se realizan estos casos:

1. Frase introductoria no está introducida:

¿Qué has hecho esta tarde? Nada especial. (Čermák, 2005, p. 188)

2. Frase introductoria está introducida; la raya se puede combinar con otros signos de puntuación, si es necesario:

Espero que todo salga bien –dijo Azucena con gesto ilusionado. (Čermák, 2005, p. 188)

¿Deberíamos hablar con él? –preguntó Juan –. Es el único que lo sabe. (Čermák, 2005, p. 188)

Sí – respondió la secretaria –, pero no podemos decirle toda la verdad. (Čermák, 2005, p. 188)

De casos dados está claro que no hay espacio blanco entre el texto interpuesto entre las rayas (Čermák, 2005, p. 188).

Otro aspecto interesante y diferente en las dos lenguas es el que señalan Olga Macíková y Ludmila Mlýnková. A diferencia de la lengua checa, en el español nunca se pone la coma antes de la conjunción *que* en la función de la conjunción checa *že*, *aby* (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 13). Además en el EI se omiten los signos del ED (¿?, ¡!).

Ejemplos:

Dicen *que* se acerca un temporal. Říkají, *že* se blíží vichřice. (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 13)

Le aconsejaron *que* fuera a un balneario. Doporučili mu, *aby* jel do lázní. (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 13)

Por lo que se refiere al estilo utilizado en los cuentos, la autora usa más bien el estilo informal, ya que no respeta las reglas del ED señalados más arriba. Los diálogos de los cuentos aparecen sin la puntuación propia del ED. En otras palabras, no utiliza las comillas, ni rayas, ni guión para introducir el diálogo. Como ejemplos del cuento *Tortitas con nata* se presentan:

- “Alberto, me llamo Alberto, dijo él, ¿no te acuerdas?...” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “Claro, ya me acuerdo, dije, Alberto.” (Etxebarria, 2003, p. 74)
- “Y el señor me volvió a decir no debes preocuparte, cariño,...” (Etxebarria, 2003, p. 75)

2.2.7 RESUMEN DE LAS ORACIONES EN EL ESTILO INDIRECTO

En el EI se conocen varios tipos de oraciones simples según la actitud del hablante. Principalmente, aparecen cinco tipos de la actitud distinta. Siempre es necesario tener en cuenta la conjunción de cada oración. O sea, la misma conjunción que aparece en la oración en el ED, sigue apareciéndose en la oración del EI. Asimismo,

es imprescindible fijarse en el cambio de una oración simple que se presenta en el ED a una oración compleja subordinada en el EI (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 246).

En cuanto a los tipos de oraciones según el hablante se distinguen las oraciones siguientes (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 246):

1) Oración declarativa

“Me he comido toda la paella”. ► Dijo que se había comido toda la paella.

(„Snědl jsem celou paellu”. ► Řekl, že snědl celou paellu.)

2) Oración interrogativa

“¿Ha venido Juan?” ► Preguntó si había venido Juan.

(„Přišel Juan?” ► Zeptal se, jestli přišel Juan.)

3) Oración imperativa

“¡Explicámelo!” ► Me pidió que se lo explicara.

(„Vysvětli mi to!”) ► Požádal mě, abych mu to vysvětlila.

4) Oración desiderativa

“¡Que no le pase nada malo!” ► Le deseó que no le pasara nada malo.

(„Ať se mi nic zlého nestane!”) ► Přál mu, ať se mu nic zlého nestane.

5) Oración exclamativa

“¡Qué interesante es esto!” ► Exclamó que qué era esto.

(„To je ale zajímavé!”) ► Zvolal, že to je zajímavé.

3. PARTE PRÁCTICA

3.1 EXPERIENCIA PERSONAL DE LAS CLASES

El día 19 de mayo 2011 y el 14 de noviembre 2011 se dieron dos clases de español, con el objeto de aplicar a los estudiantes el conocimiento didáctico adquirido de la lectura dedicada al trabajo con textos. Todo eso con el objeto de juntar el uso de texto literario (Lucía Etxebarria, *Tortitas con nata*, *Zapatos o los disfraces del destino*) con la gramática (el estilo indirecto mencionado antes). En ambas clases se elaboró el material didáctico en forma de ejercicio (ver Ejercicio I, II en suplemento 14, 18) que sirvió para la memoria de la comprensión de la explicación de la materia. Para cada clase fue necesario, aproximadamente, dos horas de preparación.

Evidentemente, se quería aclarar a los estudiantes que la gramática no era algo que existiera aparte sino que tenía su propia función en la lengua.

En la práctica, se han preparado ejercicios gramaticales y uno cuestionario para los estudiantes. Las dos clases se dedicaron al mismo aspecto gramatical, no obstante, se partió de dos fuentes literarias. Es decir, dos cuentos diferentes, no obstante del libro de la misma autora.

Uno de los criterios de la selección de los cuentos fue la cantidad similar de las páginas. Por lo tanto, la cantidad de los elementos gramaticales varía en cada cuento y asimismo no trae aquellos ejemplos que representen todos los cambios en los tiempos verbales. En cuanto a la dicha selección, se ha favorecido tal cuento que podía cumplir los requisitos a la clase, en otras palabras, el tiempo dado para una lección. Por eso el cuento *Tortitas con nata* tiene ocho páginas y el cuento segundo, *Zapatos o los disfraces del destino*, tiene trece páginas.

Después de obtener los resultados se han sacado conclusiones importantes que pueden ser usadas y aplicadas en las actividades futuras, tanto por los profesores, como por los estudiantes.

3.2 CLASES DE ESPAÑOL PARTICULARES CON EL FIN DE COMBINACIÓN DE TEXTO LITERARIO CON EL ESTILO INDIRECTO

Para la visualización óptima del procedimiento de la enseñanza, se han elaborado las estructuras metódicas según los requisitos didácticos que exige cada protocolo pedagógico en práctica.

Esto consiste en la *Anotación de la clase* que representa la descripción de datos que se relacionan con la clase dada (participantes, duración de la clase, anticipación de problemas, etc.).

A continuación, se presenta la descripción detallada del *Procedimiento* de cada clase, siguiendo, de nuevo, la estructura elaborada según las experiencias personales y los conocimientos adquiridos en las clases de pedagogía y didáctica.

En la *Comparación desde el punto de vista objetivo y subjetivo*, se han combinado dos concepciones; una objetiva en forma de la descripción del plano y de las actividades reales y la otra subjetiva donde se razona la actividad seleccionada.

Una parte no menos importante, son los subcapítulos para cada clase denominados *Evaluación del procedimiento* y *Evaluación de los cuestionarios*. En el primer subcapítulo, se describe el procedimiento de cada clase, esta vez desde el punto de vista subjetivo, que refleja todos los problemas y nociones que se presentaron durante la enseñanza.

En el último lugar, para la evaluación final se resumen y analizan todos los cuestionarios rellenados por los estudiantes que con sus reflexiones contribuyeron a la conclusión final del todo el trabajo.

3.2.1 CLASE I.

3.2.1.1 ANOTACIÓN

Se requiere según los criterios didácticos la presentación de las fichas declarativas que introducen o dan información sobre los elementos y componentes que forman parte de cada actividad, acontecimiento o proceso.

Tema: Estilo indirecto en base del texto literario – concentrado en la comprensión de

lectura de Lucía Etxebarria – *Tortitas con nata*

Fecha: 19/05/2011

Profesora: Mgr. Lenka Křivánková

Supervisora: Mgr. Jana Demlová

Hora: 10:40 – 12:05

Duración: 80min

Modo de interacción: Frontal e individual

Clase: Seminario de literatura (LT1)

Institución: Universidad técnica de Liberec, Facultad de ciencia, humanidades y educación, Cátedra de la lengua española

Aula: S4

Número de los estudiantes: 5 (3 del 6. semestre, 2 del 4. semestre)

Edad de los estudiantes: 22 – 24 años

Tipo de los estudiantes: Plurilingüe (los checos, una estudiante de la República Dominicana)

Nivel de la lengua: B1 Umbral (Intermedio) – C2 Superior

La lengua de enseñanza: Español

Manual: Ninguno

El objetivo principal: 1) Lectura del texto desconocido
2) Presentación de las reglas de estilo indirecto
3) Práctica del tema enseñado
4) Evaluación final de la clase

Tiempo de preparación: 3 horas

Utensilios: 1) Presentación en MS PowerPoint - ver Suplemento 3
2) *Glosario I (Tortitas con nata)* – ver Suplemento Figura 13
3) Cuento de Lucía Etxebarria *Tortitas con nata* (Etxebarria, A5, n° de pp. 13, pp. 73-85) – ver Suplemento 1
4) *Transformaciones verbales* (A4, n° de pp. 1) – ver Suplemento Figura 8
5) *Ejercicio I* (A4, n° de pp.1) – se trata de una parte del cuento con verbos borrados (huecos para completar el verbo en la forma correcta) – ver Suplemento 14
6) *Terminología de tiempos verbales* (A4, n° de pp. 1) – de la misma parte del cuento, los estudiantes debían rellenar la columna con el tiempo verbal adecuado – ver Suplemento Figura 10
7) *Cuestionario* (A4, n° de pp. 1) – ver Suplemento 16
8) *Niveles comunes de referencia para idiomas de la Unión Europea* – ver Suplemento 4

Anticipación de problemas y posibles soluciones:

- 1) Unos de los estudiantes no van a leer el cuento en casa (solución: El cuento se debe leer en la clase).
- 2) Unos de los estudiantes no van a entender al cuento totalmente (solución: Comprobaré con las preguntas cortas del argumento si los estudiantes lo han entendido).

3.2.1.2 PROCEDIMIENTO

El recuadro siguiente resume los cuatro aspectos principales de la enseñanza, representados por *la actividad, el tiempo, el procedimiento y el destino*. Cada actividad está descrita en detalle correspondiendo así con los requisitos de procesos didácticos en la enseñanza en general.

PROCEDIMIENTO DE LA CLASE I			
ACTIVIDAD	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	OBJETIVO
I.	10:40	La profesora saluda a los estudiantes.	Levantar la atención.
II.	10:40 – 10:50	Presentación de la autora Lucía Etxebarria y su cuento <i>Tartitas con nata</i> (MS PowerPoint ²).	Introducción de la autora Lucía Etxebarria y de su cuento <i>Tartitas con nata</i> .
III.	10:50 – 11:00	Distribución del glosario con vocabulario. Lectura del glosario.	Familiarización con vocabulario nuevo.
IV.	11:00 – 11:20	Lectura del cuento en la voz alta. (Cada estudiante lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura en su copia).	Obtener el argumento del cuento, practicar la pronunciación.
V.	11:20 – 11:25	La profesora formula preguntas ³ sobre la lectura, que los estudiantes contestan individualmente.	Asegurarse si los estudiantes han entendido bien el cuento.
VI.	11:25 – 11:30	Distribución de la hoja <i>Transformaciones verbales</i> .	Familiarización con las reglas de estilo indirecto.
VII.	11:30 – 11:40	La profesora distribuye las hojas <i>Ejercicio</i> .	Averiguar si los estudiantes manejan la gramática dada.
VIII.	11:40 – 11:45	La profesora controla con los estudiantes los ejercicios.	Ver si los estudiantes cometen muchos errores.
IX.	11:45 – 11:50	La profesora distribuye las hojas <i>Tiempos verbales</i> y da instrucciones de cómo rellenar la copia.	Los estudiantes rellenan las figuras con los verbos adecuados.
X.	11:50 – 11:55	La profesora controla con los estudiantes el ejercicio.	Corregir los errores.

² *Escritoras.com*. 2011. Lucía Etxebarria. [cit. 2011-6-14]. Available at: <<http://escritoras.com/escritoras/escritora.php?i=154>>.

³ (1) ¿Quién es el protagonista mayor, menor?, (2) ¿Cuál es el problema más grave?, (3) ¿Cuál es el problema personal de la protagonista?, (4) ¿Cuál es el aspecto físico de Alberto?, (5) ¿Qué tipo de comida está prohibida comer en casa de la protagonista?, (6) ¿Cómo se llama su amiga mejor?, (7) ¿Cómo se ha solucionado el problema?

XI.	11:55 – 12:00	La profesora distribuye el <i>cuestionario con el marco común europeo de referencia para las lenguas</i> .	Obtener la evaluación de la clase. <i>El marco común europeo de referencia para las lenguas</i> sirve para poder elegir el nivel de español adecuado.
XII.	12:00	La profesora se despide de los estudiantes y da gracias por su cooperación.	

Figura 1: Procedimiento de la clase I

3.2.1.3 COMPARACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA OBJETIVO Y SUBJETIVO

El subcapítulo siguiente define y describe las actividades del subcapítulo anterior desde el punto de vista parcialmente *subjetivo* donde se presenta *la situación*. Por el otro lado, desde el punto de vista *objetivo*, es decir, *la realidad* se hace la reacción a la situación la que nos lleva al tercer elemento, *la razón*, del punto de vista *subjetivo* en el que se razonan eficiencias y fracasos posibles de cada actividad o la diferencia entre el plano y la realidad.

ACTIVIDAD II.

Plano: La presentación sobre la autora Lucía Etxebarria y su cuento *Tartitas con nata* (MS PowerPoint).

Realidad: La presentación tuvo éxito, los estudiantes estuvieron atentos, no propusieron ninguna pregunta.

Razón: La autora y su vida era la información nueva para los estudiantes.

ACTIVIDAD III.

Plano: La distribución del *Glosario I* con vocabulario.

Realidad: Los estudiantes leyeron con atención e interés.

Razón: Crear el glosario es una idea buena cuando hay un cuento lleno de vocabulario desconocido.

ACTIVIDAD IV.

Plano: La lectura del cuento en casa.

Realidad: Ninguno de los estudiantes leyó el cuento, por eso se leyó todo el cuento en la clase interrumpiendo y eligiendo uno por otro.

Razón: No quedó otra opción de la que leer el cuento en la clase, como la gramática explicada estaba presentada en el cuento.

ACTIVIDAD V.

Plano: Las preguntas sobre el cuento.

Realidad: Los estudiantes respondieron las preguntas correctamente.

Razón: Se podía ver que los estudiantes entendieron el cuento fácilmente. No era necesario preguntar más.

ACTIVIDAD VI.

Plano: Distribución de las hojas *Transformaciones verbales*, explicación de la gramática.

Realidad: Los estudiantes leyeron los folios atentamente y no formularon ningunas preguntas. Para dos estudiantes del semestre seis, la gramática fue un repaso, para un estudiante de República Dominicana los ejercicios eran fáciles, y para el resto (dos estudiantes del semestre cuatro) los ejercicios eran nuevos.

Razón: Se distribuyeron las hojas para que los estudiantes vieran las reglas y así se orientaran mejor en la gramática dada.

ACTIVIDAD VII.

Plano: Completar el *Ejercicio I*.

Realidad: Los estudiantes rellenaron el ejercicio sin preguntas.

Razón: Se concentraron en el trabajo.

ACTIVIDAD VIII.

Plano: La corrección de los ejercicios.

Realidad: Los estudiantes no tuvieron muchos problemas con las formas de los verbos. Se cometieron cinco errores por media de 30 preguntas en total de cada estudiante.

Razón: Tres faltas vinieron de los estudiantes del semestre cuatro. Esta gramática era nueva para ellos.

ACTIVIDAD IX.

Plano: La distribución de las hojas *Tiempos verbales*.

Realidad: Los estudiantes no sabían qué hacer, se tuvo que exponer la gramática dos veces más para aclarar las instrucciones. La supervisora ayudó con las explicaciones añadidas.

Razón: El ejercicio era muy fácil para los estudiantes, que incluso esperaban algo más difícil, por lo tanto no quedaba clara la intención de la tarea concreta.

ACTIVIDAD X.

Plano: La corrección de la hoja *Tiempos verbales* con los estudiantes.

Realidad: Todos los estudiantes rellenaron el ejercicio correctamente.

Razón: El ejercicio sirvió solamente para darse cuenta de qué tiempo verbal prevalece en la narración.

ACTIVIDAD XI.

Plano: Rellenar el cuestionario final.

Realidad: Los estudiantes completaron el cuestionario fielmente sin preguntas.

Razón: Averiguar el nivel apropiado de cada estudiante y si la transformación verbal en un texto literario sirve para aclarar las reglas en EI. Además consultar si el ejercicio fue útil para los estudiantes.

3.2.1.4 EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Generalmente, durante las clases se presentaron problemas de menor y mayor importancia.

Al principio de la clase los estudiantes no fueron informados en detalles la tarea concreta. Sin embargo, Alonso aconseja que nuestra labor como el profesor/a sea diseñar una tarea, es decir, lo que queremos que hagan los alumnos. La tarea sirve para comprender no para evaluar a los estudiantes (Alonso, 1988, p. 12). Antes de cada actividad expliqué los requisitos de cada tarea separadamente.

El primer problema grave llegó con la preparación de los estudiantes que debieron leer el cuento *Tortitas con nata* en casa. No obstante, aunque los estudiantes fueron informados previamente, ninguno de los estudiantes lo leyó. Por eso, se tuvo que adaptar el procedimiento de la clase usando la improvisación. El problema interrumpió todo el concepto preparado. Consecuentemente, la reacción del profesor/a debe ser inmediata. Aunque se suponía aquel problema (ver subcapítulo 3.2.1.1 Anotación de la clase I), mi reacción de la realidad fue considerable.

Por lo tanto, el cuento tuvo que ser leído durante la clase (*Clase I - actividad IV.*). Obviamente, tuve dos opciones señaladas ya en el capítulo 2.2.4.5 *Procedimiento de la lectura*, es decir, dejar a los estudiantes que leyeran en silencio o en la voz alta. Para la mejor concentración y práctica de la pronunciación elegí la lectura en voz alta, eligiendo a los estudiantes uno por otro.

Decidí de dar el glosario a los estudiantes antes de la lectura (*Clase I - actividad III.*) ya que pensaba que las palabras desconocidas eran importantes para la lectura y comprensión. Sin embargo, Hudson, Johnson y Pack argumentan que la distribución de las palabras desconocidas antes de la lectura no mejora comprensión de los estudiantes. No obstante, me incliné al lado de Davis quien comenta que durante su investigación había averiguado que los estudiantes que habían tenido el vocabulario resumido anteriormente, obtenían mejor comprensión de la lectura (Barnett, 1989, p. 60).

Como se comenta en el plano de la *Clase I de actividad V.*, formulé preguntas para averiguar si los estudiantes habían entendido el texto. Cada estudiante fue preguntado por el profesor/a para que ningún estudiante fuera desatendido. Los estudiantes respondían con fluidez y demostraron que habían comprendido el argumento.

En cuanto a la *actividad VI. de la clase I* – explicación de la gramática, no se apoyó la interpretación con bastantes ejemplos. Sin embargo, como se veía que los

estudiantes no tenían problemas con el entendimiento de la gramática, no era necesario añadir otros ejemplos. Durante la explicación se utilizaba la terminología gramatical española y toda la clase en la LE (español). Esto era suficientemente eficaz y no era necesario explicar la gramática en la lengua materna (checo).

La actividad VII. de la clase I causó a los estudiantes ciertos problemas. En total cometieron por promedio cinco errores de las 30 respuestas. Sorprendentemente, la estudiante de República Dominicana hizo tres errores (*dijo* en lugar de *decía*, *hubo llevarla* en lugar de *había llevarla*, *iba* en lugar de *fuera* – ver suplemento 14 *Ejercicio I*). En el caso de esta estudiante se suponía que rellenara los huecos en el ejercicio sin faltas. La justificación de los errores puede venir dada porque la gramática de la habla hispanoamericana distingue en ciertas reglas del español peninsular.

Después de la distribución de las copias (*Clase I - actividad IX.*), se les explicó la tarea, sin embargo, los estudiantes quedaban con dudas. Con la ayuda de la supervisora en la clase, la tarea se aclaró. Se presume que el ejercicio resultaba muy fácil para los estudiantes, ya que no comprendieron la razón principal y el objetivo del ejercicio.

Los estudiantes hicieron la tarea (*Clase I - actividad X.*) muy rápidamente. La corrección de los errores pasó sin grandes problemas. Al fin de la actividad, subrayé la razón, la que consistía en ver que en la narración prevalece el uso del pretérito imperfecto y de pretérito de pluscuamperfecto.

3.2.1.5 EVALUACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Los resultados de la primera parte de los cuestionarios salen representados por los datos siguientes. En la clase había cinco personas con un promedio de edad de 22 años, de nivel variable de A2 hasta C2, B2 sin representación (A2 1x, B1 1x, C1 2x, C2 1x). El bachillerato de español lo lograron 2 estudiantes de los cinco.

En la parte segunda, donde se formularon las preguntas sobre el asunto didáctico introducido anteriormente, se obtuvieron los siguientes resultados. A las respuestas a la pregunta si ha quedado claro el uso del EI en el texto literario tres estudiantes respondieron afirmativamente, uno negativamente y a otro el uso del EI le quedaba poco claro.

La pregunta dos, de la parte segunda, es decir, si ha ayudado el ejercicio para la aclaración del uso, fue respondida por cuatro de los estudiantes afirmativamente, por uno negativamente.

La pregunta tercera, en otras palabras, si la lectura puede mejorar el nivel de español, y por qué, la podemos resumir en que tres estudiantes piensan que se pueden practicar unas palabras nuevas y asimismo las estructuras gramaticales, el otro estudiante propone que a través de la lectura se puede ver la gramática en práctica.

En cuanto a la dificultad de los ejercicios, todos los participantes del cuestionario respondieron con la misma respuesta, o sea que pareció fácil.

Últimamente, la pregunta de que si los estudiantes van a seguir la lectura con la concentración la mayoría (cuatro) respondieron afirmativamente, el resto (uno) contestó que no.

Para resumir, de los resultados presentados anteriormente, no se puede deducir ninguna conclusión sobresaliente, como participó solamente una poca cantidad de los estudiantes y no contribuyeron con informaciones suficientes para poder llevarnos a un argumento significativo.

3.2.2 CLASE II.

3.2.2.1 ANOTACIÓN

Como se explica en el capítulo 3.2.1.1 *Anotación de la clase I*, es inevitable introducir los componentes y datos generales que representan las fichas elementares sobre la enseñanza en la Clase II.

Tema: Estilo indirecto en base del texto literario – concentrado en la comprensión de lectura de Lucía Etxebarria – *Zapatos o los disfraces del destino*

Fecha: 14/11/2011

Profesora: Mgr. Lenka Křivánková

Supervisora: Mgr. Jana Demlová

Hora: 10:40 – 11:45

Duración: 65min

Modo de interacción: Frontal e individual

Clase: Praktická cvičení 3 (PC3)

Institución: Universidad técnica de Liberec, Facultad de ciencia, humanidades y educación, Cátedra de la lengua española

Aula: S812

Número de los estudiantes: 14 (3. semestre)

Edad de los estudiantes: 20 – 22 años

Tipo de los estudiantes: Monolingüe (los checos)

Nivel de la lengua: A1 – B2

La lengua de enseñanza: Español

Manual: Ninguno

El objetivo principal: 1) Lectura del texto desconocido
2) Presentación de las reglas de estilo indirecto
3) Práctica del tema enseñado
4) Evaluación final de la clase

Tiempo de preparación: 2 horas 10 minutos

Utensilios: 1) Presentación en MS PowerPoint - ver Suplemento 3
2) *Glosario II (Zapatos o los disfraces del destino)* – ver Suplemento 17
3) Cuento de Lucía Etxebarria *Zapatos o los disfraces del destino* (Etxebarria, A5, n° de pp. 8, pp. 65-72) – ver Suplemento 2
4) *Transformaciones verbales* (A4, n° de pp. 1) – ver Suplemento Figura 8
5) *Cambios de recursos lingüísticos en el EI* – ver Suplemento 7
Figura 7
6) *Ejercicio II* (A4, n° de pp.1) – se trata de tres oraciones sacadas del cuento *Zapatos o los disfraces del destino* donde se les ponen a los estudiantes cinco variaciones de la respuesta correcta – ver Suplemento 18
7) *Cuestionario* (A4, n° de pp. 1) – ver Suplemento 16
8) *Niveles comunes de referencia para idiomas de la Unión Europea* – ver Suplemento 4

Anticipación de problemas y posibles soluciones:

- 1) Los estudiantes no entenderán el cuento – será muy difícil para ellos (solución: Se garantiza mejor comprensión proporcionando el Glosario II).
- 2) Los estudiantes no entenderán las reglas de EI (solución: Se dispone con suficiente materiales para facilitar la comprensión del EI).

3.2.2.2 PROCEDIMIENTO

En la descripción siguiente se comenta la representación de cada proceso que tuvo lugar durante la enseñanza proporcionando asimismo las fichas de tiempo exacto. En otras palabras, la tabla presenta todo lo que sucedió en la clase durante el tiempo concreto y el objetivo describe el objetivo de la actividad dada.

PROCEDIMIENTO DE LA CLASE II			
ACTIVIDAD	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	OBJETIVO
I.	10:40	La profesora saluda a los estudiantes e introduce el contenido de la clase.	Para familiarizarse con lo que se pedirá a los estudiantes.
II.	10:40 – 10:50	Presentación sobre la autora Lucía Etxebarria y su cuento <i>Zapatos o los disfraces del destino</i> (MS PowerPoint ⁴).	Introducción de la autora Lucía Etxebarria y de su cuento <i>Zapatos o los disfraces del destino</i> .

⁴ *Escritoras.com*. 2011. Lucía Etxebarria. [cit. 2011-6-14]. Available at: <<http://escritoras.com/escritoras/escritora.php?i=154>>.

III.	10:50 – 11:00	Distribución del glosario con vocabulario traducido al checo. Lectura silenciosa de glosario.	Ver el vocabulario desconocido que aparece en el texto.
IV.	11:00 – 11:15	Lectura del cuento en la voz alta. (Cada estudiante lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura en su copia).	Fijarse en el argumento y practicar la pronunciación simultáneamente.
V.	11:15 – 11:20	La profesora pone preguntas ⁵ refiriéndose a los elementos clave del argumento. Las respuestas son contestadas por los estudiantes con la ayuda de la profesora.	Averiguar si los estudiantes estaban atentos durante la lectura y si son capaces de responder a unas preguntas relacionadas con el texto.
VI.	11:20 – 11:25	Explicación de la gramática mientras la distribución de las hojas <i>Transformaciones verbales</i> y <i>Cambios de recursos lingüísticos</i> .	Aclarar la materia a los estudiantes. Eventualmente, ampliar el conocimiento proporcionando copias complementarias.
VII.	11:25 – 11:30	La profesora distribuye las hojas <i>Ejercicio II</i> .	Comprobar las capacidades de los estudiantes en cuanto a la materia explicada anteriormente.
VIII.	11:30 – 11:35	Los estudiantes presentan los resultados. La profesora les proporciona la solución.	La profesora comprueba las faltas y la corrección y explicación eventual de la materia.
IX.	11:35 – 11:45	Distribución del cuestionario final con <i>el marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (sirve solamente para ayudar con la verificación del nivel de cada estudiante).	La profesora quiere obtener los datos de la investigación para la elaboración siguiente de los resultados.
X.	11:45	Después de la despedida de los estudiantes, la profesora agradece la atención prestada.	

Figura 2: Procedimiento de la clase II

⁵ (1) ¿En qué estación del año tiene lugar la narración?, (2) ¿Quién es el protagonista principal?, (3) ¿Quiénes son los protagonistas secundarios?, (4) ¿Cómo se llaman los amigos del protagonista?, (5) ¿Qué festival han visitado?, (6) ¿En qué ciudad tiene lugar el festival?, (7) ¿De qué diseñadora son los zapatos?, (8) ¿Cómo son los zapatos?, (9) ¿Quién tiró los zapatos en la calle?

3.2.2.3 COMPARACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA OBJETIVO Y SUBJETIVO

En el subcapítulo siguiente se observan, de nuevo, las diferencias entre *el plano* y *la realidad* que se formulan en la parte denominada *razón*. Así se puede ver claramente, que el plano difiere de la realidad en la mayoría de los casos.

ACTIVIDAD II.

Plano: La presentación en el MS PowerPoint sobre la autora Lucía Etxebarria introduciendo asimismo su vida y obras.

Realidad: La presentación se dio sin complicaciones, excepto unas palabras nuevas que tuvieron ser explicadas en checo (averiguar, Escocia, reivindicado).

Razón: Se suponía el nivel de español suficiente para ser capaz de entender, por ejemplo, los términos de conocimiento global como es *Escocia*.

ACTIVIDAD III.

Plano: Distribución del *Glosario II* con vocabulario y con la traducción checa.

Realidad: Los estudiantes se concentraron en los términos desconocidos para seguir el argumento del cuento leído.

Razón: Se recomienda proporcionar el glosario a cada lectura de los textos de mayor dificultad en cuanto a su léxico. Los estudiantes podían consultar los términos nuevos que aparecieron en orden siguiendo el argumento.

ACTIVIDAD IV.

Plano: Lectura del cuento.

Realidad: Los estudiantes leyeron el cuento en fragmentos, en la voz alta.

Razón: Se mostró el buen nivel de pronunciación en la mayoría de los estudiantes.

ACTIVIDAD V.

Plano: Las preguntas sobre el cuento.

Realidad: Las preguntas fueron respondidas sin grandes dudas por lo que las preguntas resultaron ser claramente formuladas.

Razón: Se podía observar que los estudiantes entendieron las preguntas y el argumento.

ACTIVIDAD VI.

Plano: Distribución de las hojas *Transformaciones verbales* y *Cambios de recursos lingüísticos*, explicación de la gramática.

Realidad: Explicación ha sido hecha en dos fases. En primer lugar se explicó la diferencia entre el ED y EI, aplicándolo en dos oraciones simples (*Juan dice: “Estoy en casa.” ► Juan dijo que estaba en casa.*) En el segundo lugar, se subrayó la presencia de tres elementos fundamentales, mejor dicho, *el verbo introductorio, la conjunción y el verbo subordinado*. Se distribuyó la hoja *Transformaciones verbales* y se explicó el recuadro para que los estudiantes supieran trabajar con éste. Luego se distribuyó otra hoja de *Cambios de recursos lingüísticos* donde se ponía atención en todos los cambios que tuvieron que ser realizados. En la pizarra se escribió la segunda frase más complicada con la mayoría de los elementos que exigen un cambio. Con la ayuda de los estudiantes se transformó la frase del ED al EI (“*Hoy ceno con mis padres en nuestra casa.*” ► *El dijo que ayer cenaba con sus padres en su casa.*)

Razón: Resultó mejor envolver los estudiantes en la explicación de gramática que no era en el plano antes de la clase ya que la interacción entre la profesora y los estudiantes levantaba la atención.

ACTIVIDAD VII.

Plano: Rellenar el *Ejercicio II*.

Realidad: Los estudiantes completaron la hoja sin complicaciones. Por lo que el ejercicio contenía solamente tres tareas, no exigían más de cinco minutos.

Razón: Con la ayuda de la explicación anterior, asimismo con la copia de *Transformaciones verbales*, el ejercicio era fácil de completar.

ACTIVIDAD VIII.

Plano: Proporción de los resultados.

Realidad: No se presentó ningún problema con la realización de la tarea. Nadie expresó ningunas dudas y por eso estaba claro que se podía pasar a otra actividad sin explicar más la gramática.

Razón: La explicación de la materia era suficiente para que los estudiantes entendieran bien las reglas del EI.

ACTIVIDAD IX.

Plano: *Cuestionario* para rellenar.

Realidad: Unos estudiantes entregaron el cuestionario inmediatamente sin preguntar y hubo otros estudiantes que necesitaron la explicación de qué hacer con el cuestionario. Uno se equivocó en el término *lectura* con *lectora* y por lo tanto, no le quedaba claro sentido de todo el cuestionario.

Razón: El cuestionario no sirvió como la evaluación de los conocimientos de los estudiantes sino para la investigación final.

3.2.2.4 EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Instruida de la *clase I*, se decidió elegir la manera de introducir el programa de la clase. A diferencia de la clase I, al principio de la lección se resumieron los puntos elementares del contenido de la enseñanza. Los estudiantes podían saber qué se les iba a enseñar. De ahí que las instrucciones claras ayudan a imaginar las actividades individuales.

En cuanto a la distribución del glosario (*Clase II – actividad III.*), se determinó proporcionarlo, aunque con la traducción checa, debido a la dificultad del cuento y a que el vocabulario resultaría desconocido considerando el nivel de los estudiantes. Comparando los dos cuentos, el segundo mostró la sintaxis más sofisticada utilizando oraciones más largas que en el primer cuento, de hecho que les produjo ciertos problemas de comprensión a los estudiantes.

Para evitar el problema de la primera clase, es decir, la realidad de que ninguno de los estudiantes leyó el cuento previamente en casa, esta vez no se pidió a los estudiantes la lectura en casa, sino que el cuento se leyó en la clase junto con todos los estudiantes (*Clase II – actividad IV.*). Por lo que se refiere a la selección de la lectura en la clase II., se han seguido los criterios como es la extensión apropiada del cuento al tiempo determinado en la clase. Por lo tanto, el cuento fue elegido “causalmente” sin la consideración de la representación de los ejemplos del EI. Además de esto, considerando el presumible nivel de los estudiantes del tercer semestre resultaba sorprendente con que fluidez unos estudiantes leyeron fragmentos del texto.

Con respecto a las preguntas sobre el cuento (*Clase II – actividad V.*), había más estudiantes que las preguntas así que no todos los estudiantes dieron la respuesta. Unas preguntas no fueron entendidas bien, así que se les tenía que ayudar. Se cometieron unas faltas en pregunta (4) “¿Cómo se llaman los amigos del protagonista?”, donde los estudiantes no designaron todos los nombres. Otro error apreció en la pregunta (8) “¿Cómo son los zapatos?” donde los estudiantes daban las respuestas muy simples y era necesario animarlos para responder con más detalles.

Al mismo tiempo, la gramática fue ilustrada con ejemplos claros pasando a través de la explicación simple y fácil a la más compleja (*Clase II – actividad VI.*). En la fase siguiente, cuando se les explicó la gramática poniendo la oración segunda (ver subcapítulo 3.2.2.3 *Comparación desde el punto de vista objetivo y subjetivo, actividad VI.*), se destacaron los errores que cometieron los estudiantes. No sabían cómo cambiar el pronombre posesivo en el ED (mis, nuestra) al EI (sus, su).

De igual forma, *la actividad VII. de la clase II*, los estudiantes rellenaron el ejercicio con bastante rapidez, en cinco minutos. Se presentó solamente un error (*revestirá* en lugar de *reviste*). Todo esto ocurrió porque el ejercicio no era de gran dificultad. El ejercicio desempeñó el papel más para mostrar el sistema de la transición del ED al EI. Los estudiantes evaluaron este ejercicio como bastante fácil y dieron opiniones más bien negativos sobre la ausencia de más ejemplos que presentaran el EI.

De la percepción personal se puede concluir que la clase adquirió por lo menos la aclaración de la materia ya los estudiantes mostraron el interés y agradecieron todas las hojas que podían ser útiles para el estudio futuro.

3.2.2.5 EVALUACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Primero describiendo los datos generales se puede comentar que la edad de más representación en clase es de 21 años, los estudiantes evaluaron su nivel de español (hablando y escrito) 2x A1 y el nivel de A2 y B1 6x en ambos casos. El bachillerato de español lo tiene la minoría representada por cuatro estudiantes de catorce en total.

Con respeto a la pregunta primera, refiriéndose a la comprensión del sistema de la transición del ED al EI antes de la clase, siete de los estudiantes respondieron que la gramática enseñada había quedado clara y la otra mitad respondió que el uso del EI no les había parecido tan claro.

En cuanto a la pregunta segunda, es decir, si el ejercicio puede aclarar el uso del EI, la mayoría, representado por siete estudiantes, respondía afirmativamente, en otras palabras, encontraron el ejercicio útil y aunque había solamente tres ejemplos con la misma forma del verbo, les aportó la aclaración gramatical en general. Resumiendo, a pesar de que la mayoría de los estudiantes evaluaron el ejercicio muy fácil (13) en el mismo tiempo lo encontraron muy eficiente y práctico.

Si se respeta la pregunta sobre la lectura y su aportación al mejoramiento del nivel de español trece de ellos dieron la respuesta afirmativa, o sea que la lectura mejora el nivel del español, justificando en la mayoría de los casos (6) que es a causa del vocabulario que se puede ampliar al leer cada texto literario. Por el otro lado, cuatro estudiantes comentaron que, gracias a la lectura, se puede mejorar o ampliar, no solamente el vocabulario sino que asimismo se puede ver en práctica la gramática.

En el último lugar, considerando la motivación general a la lectura, mejor dicho, la dedicación y concentración a los elementos gramaticales, ocho de los estudiantes interpretaron que gracias a la clase, se dieron cuenta que la lectura les puede servir como un recurso con el que pueden ir mejorando su español.

En resumen, según las reacciones de los estudiantes se puede deducir que aunque el ejercicio era de un solo enfoque, los estudiantes apreciaron el tema de la clase y la actividad no resultaba inútil.

3.2.3 COMPARACIÓN FINAL DE LA CLASE I Y LA CLASE II

Después de dar las dos clases, se han reflexionado todos los procesos de la enseñanza y junto con los datos obtenidos en el cuestionario se calificaron los resultados y se sacaron las partes que produjeron ciertos problemas para el análisis siguiente. Por consiguiente se van a comentar el factor de la lectura, del glosario y ejercicio.

Referiéndose a la lectura como al elemento fundamental del trabajo final, se eligió el género narrativo *del cuento* siguiendo las razones que cumplen la base de los criterios para la selección del texto literario. Aquellas son la extensión, el interés y el tiempo determinado para una lección. Como la autora española representante se ha elegido Lucía Etxebarria. Puede ser cercana para los estudiantes gracias a su edad y a sus temas modernos. Además sus obras logran gran éxito tanto en España como en todo el mundo.

En cuanto a la presentación de la autora, gracias a aquel elemento pretexto en la forma de la presentación en PowerPoint, los estudiantes podían familiarizarse con la autora del texto y con sus obras.

En la primera clase, fue elegido el cuento *Tortitas con nata*, sin embargo, resultaría más conveniente usar este cuento más bien en la *Clase II*, ya que contiene la sintaxis adaptable al nivel de aquellos estudiantes del semestre tercero. El segundo cuento *Zapatos o los disfraces del destino* fue bastante complejo y problemático a causa del vocabulario y por parte de construcciones gramaticales. El texto literario usado en la Clase I fue escrito en el estilo narrativo de una niña joven, en lo que se puede reflejar el uso de los recursos apropiados a su edad. Con todo esto la lectura se presentó más natural y cómoda.

Considerando el problema de los términos desconocidos, hubo que pensar de qué manera presentar o cómo ayudar a los estudiantes con el vocabulario difícil. Se rechazó consultar aquellos términos con el diccionario ya que el trabajo exige mucho más tiempo que formular un glosario y distribuirlo a cada estudiante. Como en la primera clase participaron estudiantes de nivel avanzado se les proporcionó el glosario con la explicación en español. Al otro lado, leyendo el cuento determinado para la Clase II se llegó a la decisión traducir las palabras desconocidas al checo para la mejor comprensión del argumento.

Al preparar los dos glosarios se consultaron principalmente el diccionario de Real Academia Española e Internet en general. Las palabras del primer cuento, que no aparecían en los diccionarios, tuvieron que ser analizadas con los hispanohablantes que eran los únicos que podían interpretar los términos del ambiente coloquial (chuche, VIPS, bollo, bólico,...). En el segundo cuento no aparecieron palabras que produjeran grandes problemas con su traducción.

Los ejercicios se presentaron en dos maneras distintas. En la primera clase se creó un ejercicio para completar huecos. En el caso segundo se trataba de la selección del tiempo verbal adecuado. En cuanto a la dificultad, no era posible proporcionar a los estudiantes tanta gama de ejemplos de las formas verbales, ya que el cuento careció de tantas muestras. Pese a esto, el ejercicio era efectivo desde el punto de vista de los estudiantes tan como desde el punto de vista general. Lo más importante era que los estudiantes vieran el sistema general de EI basado a la lectura, que supieran usar todas las figuras proporcionadas y que se dieran cuenta sobre la presencia de EI en la lectura en la forma práctica.

Si el texto literario no proporciona suficiente ejemplos que muestren la materia enseñada en la clase, se pueden formular ejemplos adicionales presentando aquellas formas que falten en el texto original. Este tipo de variación no se ha aplicado en la Clase II, sin embargo los estudiantes lo habrían agradecido, ya que los ejercicios presentaron solamente un tipo de la transición temporal del estilo indirecto. La queja la expresaron los estudiantes en el cuestionario (ver subcapítulo 3.2.2.5 Evaluación de los cuestionarios).

Con esto se han señalado tres componentes que se mostraron más discutibles y su análisis y comparación puede ser provechoso al preparar otras actividades didácticas.

4. CONCLUSIÓN

El objetivo del trabajo final consistía en averiguar si se podían aplicar los conocimientos teóricos en las actividades prácticas. Concretamente, el trabajo se concentra en la combinación del texto literario y el estilo indirecto como el aspecto gramatical.

En el trabajo podemos encontrar dos partes elementares, *la parte teórica y la parte práctica*. Parte teórica se ha concentrado en los dos elementos que se presentan como inseparables en la didáctica de las lenguas extranjeras: la mencionada lectura y la gramática; unidos en un conjunto didáctico.

Por lo que respecta a la parte práctica, se subraya la problemática que la lectura con comprensión tiene su lugar fijo entre otras actividades lingüísticas y sirve además, no solamente para desarrollar el conocimiento literario y el perfeccionamiento de la habilidad lectora, sino que asimismo ayuda con el desarrollo del discurso oral en la lengua extranjera.

En el trabajo se han resumido todas las reglas del estilo indirecto (2.2 *El estilo indirecto – Sumario completo de las reglas*) que pueden servir como el manual del apoyo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española.

Se han empleado las habilidades prácticas en la realidad, especialmente, la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos y prácticos, así mismo como las competencias que se han adquirido y desarrollado durante los estudios en facultad.

Se decidió impartir dos clases y anotar los conocimientos lingüísticos que los estudiantes adquirieron, con el fin de ver si el tipo de la enseñanza elegido se mostraría como el más efectivo y conveniente.

La diferencia entre el plano y la enseñanza real ha sido evaluada en el subcapítulo 3.2.1.3 *Comparación desde el punto de vista objetivo y subjetivo* de la Clase I y 3.2.2.3 *Comparación desde el punto de vista objetivo y subjetivo* de la Clase II.

En los subcapítulos individuales de cada clase se pueden observar los resultados de los procedimientos que se comparan sucesivamente en el subcapítulo 3.2.2. *Comparación final de las clases*. Aquel subcapítulo aporta conclusiones de que se debe consultar el tipo de texto literario, el modo de interpretación del vocabulario complejo, todo esto teniendo en cuenta todos los datos y aspectos (nivel de los estudiantes, la edad, tiempo de la clase, etc.) posibles de obtener antes de la preparación de cada clase.

En cuanto a la opinión personal, para las próximas actividades didácticas elegiría el cuento *Tortitas con nata* por la razón de (1) ser más fácil de entender, (2) contener más representaciones del EI, (3) estar más atractivo para los estudiantes y haber producido el interés general. Por lo que respecta a la distribución del glosario como una de las posibilidades de presentar a los estudiantes el vocabulario desconocido, aquel glosario se mostraba ser la alternativa efectiva y conveniente. La explicación de la gramática de modo deductivo ha resultado una buena opción, ya que los estudiantes entendieron sin problemas el sistema de la materia enseñada. Considerando los dos ejercicios, éstos pueden ser utilizados en la forma de un solo ejercicio o asimismo como un examen.

Aparte, el trabajo está acompañado con varios suplementos que pueden servir durante el aprendizaje de la lengua española para los estudiantes y como el material complementario para los profesores. Unas figuras han sido creadas en parte con ayuda de los manuales mencionados en la bibliografía en parte de la consideración personal sobre su posible utilidad para los estudiantes.

Generalmente, en nuestra época electrónica el libro pasa al margen del interés y se reemplaza por otros medios que facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no contribuyen al desarrollo natural que posibilita precisamente la lectura. En la mayoría de los casos, si los estudiantes deben leer un texto literario, buscan solamente el resumen obtenido en el Internet. No obstante, después de leer todo el texto, se mejora no solamente el léxico de la lengua dada, sino que el argumento se recuerda en el tiempo más prolongado.

En conclusión, el estudiante debería aprovechar el aprendizaje de la lengua extranjera con alegría y fijarse en que la lectura no sirve solamente para ser leída, sino que está relacionada con varias actividades que puedan profundizar el conocimiento de la lengua estudiada.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Encina. 2005. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. ISBN 84-7711-071-9.

BARNETT, A. Marva. 1989. *More Than Meets the Eye. Foreign language reading.* Virginia: Center for Applied Linguistics and by Prentise-Hall. ISBN 0-13-601-345-7.

BON, Francisco, Matte. 2008. *Gramática comunicativa del español.* Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía. ISBN 978-84-7711-105-4.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glória. 2000. *Enseñar lengua.* Barcelona: Editorial Graó. ISBN 84-7827-100-7.

CERROLAZA, Matilde, CERROLAZA, Óscar. 1999. *Cómo trabajar con libros de texto.* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. ISBN 84-771-244-4.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. 2006. *Společný referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 80-244-1425-2.

ČERMÁK, Petr. 2005. *Fonetika a fonologie současné španělštiny.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0879-0.

ČERNÝ, Jiří. 2000. *Morfología española.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0179-7.

DAY, Richard, R.. 1993. *New Ways in Teaching Reading. Alexandria: Teachers of English to Speakers for Other Languages.* ISBN 0-939-791-45-5.

ETXEBARRIA, Lucía. 2003. Tortitas de nata. In Echebarría, Lucía, *Una historia de amor como otra cualquiera*, pp. 73-85 . Madrid: Edotorial Espasa Calpe. ISBN 84-670-0466-5.

ETXEBARRIA, Lucía. 2003. Zapatos o los disfraces del destino. In Echebarría, Lucía, *Una historia de amor como otra cualquiera*, pp. 65-72. Madrid: Edotorial Espasa Calpe. ISBN 84-670-0466-5.

GELABERT, María José, BUESO, Isabel, BENÍTEZ, Pedro. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza de español.* Madrid: Arco Libros. ISB 84-763-888-6

KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4373-2.

MACÍKOVÁ, Olga, MLÝNKOVÁ, Ludmila. 2010. *Velká španělská gramatika; Gramática completa de la lengua española*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2293-8.

MARTÍNEZ, Vega de la Fuente, Ángeles Álvarez Martínez, et al. 2001. *Sueña 3*. Madrid: Anaya Comercial Grupo. ISBN 978-84-667-6368-4.

SINGLETON, Ken. 2000. *Časová souslednost*. Olomouc: MTZ Tiskárna Olomouc. ISBN 80-7240-155-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. 1999. *Obecná didaktika*. Praha. ISV Nakladatelství. ISBN 80-85866-33-1.

VLČKOVÁ, Kateřina. 2007. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno. Paido. ISBN 978-80-7315-155-3.

RECURSOS DEL INTERNET

Escritoras.com. 2011. Lucía Etxebarria. [cit. 2011-6-14]. Available at: <<http://escritoras.com/escritoras/escritora.php?i=154>>.

Formación profesional: 2011 [cit. 2011-10-31]. Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Available at: <<http://fp.educaragon.org/files/Anexo%20II%20Idiomas.doc>>.

Lidé. 2012 [cit. 2011-10-03]. Available at: <http://www.lide.uhk.cz/pdf/ucitel/vaclav11/Vyuka_zs_10_11/vyuka_zs_10_11.htm>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. 2011 [cit. 2011-1-21]. Available at: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=fin>.

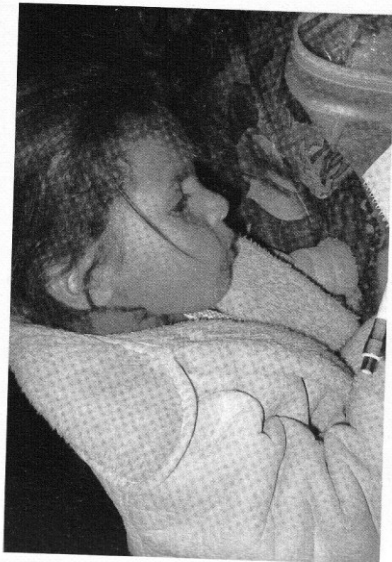
Uloz.to. 2011 [cit. 2011-10-03]. Available at: <<http://uloz.to/8752249/pedagogicky-denik-vv-doc>>.

SUPLEMENTOS

- 1) Texto del cuento *Tortitas con nata*:
ETXEBARRIA, Lucía. 2003. Tortitas de nata. In Echebarría, Lucía, *Una historia de amor como otra cualquiera*, pp. 73-85 . Madrid: Edotorial Espasa Calpe. ISBN 84-670-0466-5.
- 2) Texto del cuento *Zapatos o los disfraces del destino*:
ETXEBARRIA, Lucía. 2003. Tortitas de nata. In Echebarría, Lucía, *Una historia de amor como otra cualquiera*, pp. 65-72 . Madrid: Editorial Espasa Calpe. ISBN 84-670-0466-5.
- 3) Presentación de Lucía Etxebarria usada en las clases
- 4) Figura 4: Niveles comunes de referencia para idiomas de la Unión Europea (Formación profesional, 2011)
- 5) Figura 5: Escala general de la lectura de los niveles diferentes de la lengua extranjera (Council, 2006, pp. 26, 27, 77, 71).
- 6) Figura 6: Verbos de pensamiento y actividad mental
- 7) Figura 7: Cambios de recursos lingüísticos en el estilo indirecto
- 8) Figura 8: Transformaciones verbales (Martínez, 2001, p. 174)
- 9) Figura 9: Conjunciones en el estilo indirecto (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 13)
- 10) Figura 10: Terminología de tiempos verbales – en blanco (Černý, 2008, p. 111)
- 11) Figura 11: Terminología de tiempo verbales (Černý, 2008, p. 111)
- 12) Figura 12: Correlación de los tiempos (Černý, 2000, p. 106)
- 13) Figura 13: Glosario I (*Tortitas con nata*)
- 14) Ejercicio I – En blanco (*Tortitas con nata*)
- 15) Ejercicio I – Solución (*Tortitas con nata*)
- 16) Cuestionario – En blanco
- 17) Figura 13: Glosario II (*Zapatos o los disfraces del destino*)
- 18) Ejercicio II – En blanco (*Zapatos o los disfraces del destino*)
- 19) Ejercicio II – Solución (*Zapatos o los disfraces del destino*)

1) TEXTO DEL CUENTO *TORTITAS CON NATA*

TORTITAS CON NATA



Aquel primer jueves me llamaron al despacho de la señora directora en plena clase de matemáticas. Entró el bedel a buscarme, cuchicheó algo al oído de la seño y luego la seño me dijo que la señora directora quería verme. Yo estaba algo nerviosa —bueno, bastante—, pero también contenta, porque no me gustan las matemáticas, y como sabía que no había hecho nada malo, tampoco creía que la dire me llamase para echarme ninguna bronca. Eso sí, no se me ocurría para qué podía querer verme, y todo el camino del pasillo lo hice detrás del bedel

dándole vueltas a la misma cosa: ¿para qué querría verme a mí la dire?

A la dire la llaman La Rabo porque es muy alta y delgada y tiene un peinado muy raro, como todo cardado y puesto para arriba, que le hace la cabeza enorme, así que parece un rabo andante. Cuando se lo conté a mi madre no le hizo ninguna gracia y me hizo jurar que yo nunca la llamaría así. Pero es que todo el mundo la llama La Rabo, y resulta imposible olvidarlo. Yo es que ya ni me acuerdo de cómo se llama de verdad.

En el despacho de la señora directora estaba ella, claro, la dire, y también un señor muy alto, muy alto, muy guapo, muy guapo, con el pelo todo blanco y los ojos azules, que olía muy bien y que recordaba un poco a Papá Noel, aunque el señor no tenía barba y no iba vestido de traje rojo sino azul y con corbata. La dire me preguntó si conocía a aquel señor, y yo no le conocía de nada, así que le dije que no. Entonces la dire dijo que el señor decía que era un amigo de mi padre, que trabajaba en su misma oficina, que decía que me conocía. Y como a mí el señor me gustaba, dije que sí, que era verdad, que me había olvidado pero que ya me acordaba, que el señor trabajaba con mi padre, que les había visto juntos alguna vez, que mi padre me había presentado pero que se me había olvidado el nombre del señor. Alberto, me llamo Alberto, dijo él, ¿no te acuerdas? Claro, ya me acuerdo, dije, Alberto. Alberto dijo que había venido a buscarme por encargo de mi padre y dijo, no debes preocuparte, cariño, que no pasa nada, y tenía una voz tan bonita y tan suave que no me preocupé. Y además a mí nadie me llama cariño, o nunca me lo llamó antes que él, o eso me parece.

Luego continuó explicándome que mi madre se había caído en casa porque se había desmayado, o algo así, y que la habían llevado al hospital para hacerle unas pruebas, que mi padre se había marchado corriendo al hospital y que

le había encargado a él (al señor de la barba) que trabajaba con él (con mi padre, digo) que fuese a buscarme al colegio para llevarme al hospital. Y el señor me volvió a decir no debes preocuparte, cariño, y me explicó que la caída no era grave, que no era nada serio, que él sólo había venido a buscarme para que mi padre se quedara más tranquilo.

Y no me preocupé.

La dire sonrió y el señor de la barba que parecía Papá Noel me tomó de la mano y salimos del colegio. En la puerta tenía aparcado el coche, que era rojo y enorme y de esa forma rara que tienen los coches que salen en las películas, o sea, con el morro muy largo y estrecho y alas en los lados y así. Me puse muy contenta, la verdad, no porque mi madre se hubiera caído, sino porque me había librado de la clase de matracas, que es que no puedo con ella, de verdad, y además iba a montar en aquel coche tan guay. Entonces el señor, Alberto, me dijo que antes de hacer otra cosa quería llevarme a desayunar. Yo no le dije la verdad es que yo tengo hambre casi siempre, así que Alberto me llevó a un VIPS y allí nos sentamos en una de las mesas, no en la barra, y Alberto me preguntó que qué quería tomar. Le dije que si podía pedir tortitas con nata y él me respondió, con una sonrisa, que podía pedir lo que quisiera, así que pedí tortitas con nata y un batido de fresa. Le expliqué que mi padre nunca me deja pedir tortitas, porque engordan, y luego me arrepentí de haberlo, selo dicho, porque pensé que igual Alberto, al saberlo, tampoco me dejaría comer tortitas. Pero Alberto se rió y me dijo que no me preocupara, que yo estaba muy bien así, que ya tendría tiempo de adelgazar cuando fuese mayor, porque me parecía a mi madre, y mi madre era delgada, así que a lo mejor de mayor acababa como mi madre, que las niñas casi todas adelgazan cuando pegan el estirón. Y yo le pregunté que cómo es que sabía que mi

madre era delgada, que si la conocía. Y me dijo que la conocí hace muchos años, antes de que se casara con mi padre. Entonces fue cuando me explicó que mi madre no se había caído ni nada, y que él ni era amigo de mi padre ni trabajaba con él, pero que de mi madre sí había sido amigo. Yo le pregunté que si amigo o novio y me dijo que una cosa entremedias, y pensé que debía ser como lo mío con Javi o así. Y luego siguió explicándome que durante muchos años no había visto a mi madre, desde que se casó con mi padre, pero que sabía que mi madre había tenido una hija y que siempre había querido conocerme porque le picaba la curiosidad por saber si la hija sería tan guapa como la madre, y que por eso había ido a buscar-me al colegio y se había inventado la historia de la caída y el hospital. Y le pregunté, ahora que me había visto, si creía que era la hija tan guapa como la madre; y él dijo que más, que mucho más, y a mí la respuesta me hizo tanta ilusión que noté cómo me ponía colorada, porque todo el mundo dice que mi madre es muy guapa, hasta los niños de mi clase y los tenderos del mercado, pero nadie dice nunca que yo lo sea, y además a mí aquel señor sí que me parecía guapo, guapísimo, y además olía bien. Luego me vino a la cabeza que era imposible que yo fuera más guapa que mi madre, porque mi madre está más delgada que yo, y se lo dije, aunque no dije nada de su fama de guapa, y él dijo que eso no importaba, y yo no seguí hablando, pero me habría gustado decirle que en mi casa sí que parece que importe, la verdad, con mi padre todo el santo día quejándose porque estoy gorda, diciéndome que no tengo que comer donus ni bollos ni chuches, y a mí siempre me ha parecido que mi padre tiene algo así como un enfado continuo conmigo porque yo no sea tan delgada como mi madre, como si le hubieran estafado o algo así, porque está claro que a mi padre mi madre le gusta muchísimo más que yo, de manera que las palabras

de Alberto me pusieron contentísima, y entonces fue cuando le pregunté si podía pedir más tortitas con nata.

Yo había prometido no contarle nada a nadie de nuestro secreto, y al día siguiente, cuando la dire, la señora directora *in person*, me preguntó por mi madre, le dije que mi madre estaba bien, gracias, y que la caída no había tenido ninguna importancia, que los médicos habían dicho que todo iba bien. Estaba dispuesta a continuar contando trolas y a inventarme algo de alguna radiografía o así, pero la directora no me preguntó nada más, así que no seguí, y te digo que casi que lo sentí, de verdad, porque es que estaba inspirada, la verdad, y me hubiese podido salir una historia de lo más guay.

Alberto había quedado en venir a recogerme el siguiente jueves a la hora de comer y yo estuve nerviosísima, la verdad, durante toda la semana, y mucho más aún, está claro, la mañana del jueves, que me la pasé entera mirando por la ventana y ni atendí a las clases ni nada.

A la hora de comer no seguí a la fila del comedor, como siempre, sino que me puse el abrigo y me fui con los otros, con los que comen en casa, como si lo hiciese todos los días, y ya en el pasillo la cotilla de Berta del Barrio me preguntó que adónde iba, que por qué no comía en el comedor como todos los días, y yo me inventé que había quedado con mi madre para acompañarla al hospital porque le iban a hacer unas pruebas por lo de la caída, y pensé que una vez que una se inventa la primera trola lo de seguir con las demás ya no tiene ningún misterio, es todo cuestión de práctica, y luego me fui corriendo y salí por la puerta del cole tan cam-pante, a encontrarme con Alberto que me estaba esperando justo enfrente, de pie al lado de su bólide rojo.

Me llevó a comer a un restaurante lujosísimo, de esos con camareros con pajarita y un montón de cubiertos y de

vasos encima de la mesa. Yo no había estado nunca en un restaurante como aquél excepto en una comunión, la de Jorge Echevarría, que es el forrado de la clase y que celebró la suya en un sitio que se llama Mayte Commodore y que es muy caro y muy guay, pero está claro que no era lo mismo ir a una comunión que estar comiendo a solas con un señor tan guapo y que olía tan bien, y cuando Alberto me preguntó que qué quería comer le dije que espaguetis con tomate y una hamburguesa, porque en mi casa no puedo comer espaguetis porque mi padre dice que engordan y mi madre ha conseguido que odie las ensaladas a fuerza de plantármelas en la mesa todas las noches para cenar, que es que mi madre es muy pelma cuando quiere, no sabes cómo, y Alberto puso una cara muy rara y dijo que lo de los espaguetis se podía solucionar, como si hablase de un problema muy gordo, pero que no creía que allí hubiese hamburguesas, que si quería podíamos ir a un burgerking, y yo hubiese preferido ir a un burger, la verdad, pero algo dentro de mí me hizo notar que por algo, por algo que yo no entendía bien pero que sí podía sentir en el corazón (sentirlo con el corazón aunque no lo entendiera con la cabeza, no sé si me entiendes, algo así como cuando la abuela me habla de la santísima trinidad y las vírgenes y los santos y el cristo que deja que lo maten para limpiar nuestros pecados, que yo nunca he entendido qué tiene que ver que a uno lo maten con los pecados de los demás, y yo no la entiendo nada pero la siento), bueno, que no entendía pero sentí que aquel restaurante molaba más que un burger, y es que era como un restaurante de esos que se ven en las series de la tele o así, y Alberto era igualito que cualquiera de los protas de una de esas series, y entonces me di cuenta de que es verdad que en esas series no comen hamburguesas, y le dije que me daba igual, que prefería quedarme allí y que pidiera él lo que quisiera, y noté que me estaba poniendo colorada y ya no pedí nada

más. Y cuando llegó el camarero Alberto pidió *spaghetti a la boloñesa* (el nombre me lo aprendí de memoria) y un pastel de carne para la señorita, y cuando me di cuenta de que la señorita era yo, pues me puse orgullosísima, la verdad.

Alberto me preguntaba muchas cosas sobre mi casa y sobre mi madre y sobre mi padre y al principio me daba vergüenza contestarle, pero luego me solté y me puse a hablar y a hablar, y es que hablar con Alberto resultaba muy fácil, mucho más fácil que con cualquier otra persona mayor que yo hubiese conocido hasta entonces, porque no interrumpía nunca, y cuando yo paraba, entonces me hacía alguna pregunta que tenía que ver con lo que yo había dicho hasta entonces, así que yo tenía que seguir hablando. Y entonces le hablé de mi padre y de mi madre, de la obsesión esa que tienen los dos con lo de que adelgace, que se la saben hasta en el colegio porque mi madre se ha encargado de que en el comedor me den una comida especial, de régimen, y de que me da mucha vergüenza tener que comer verduras y ensaladas y filetes a la plancha delante de todo el mundo cuando los demás niños comen cosas normales, y de las peleas que tienen mis padres día sí y día no, y de que yo quiero tener un hermano pero no me dejan, porque a mi padre no le gustan los niños, creo, aunque a mí me dicen que es porque los niños son muy caros y no tenemos dinero, pero yo creo que es por mi padre, porque no le gustan los niños, que yo desde luego sí que no le gusto, aunque él lo quiera disimular, pero yo sé que le gusta mi madre mucho más, y le hablé del colegio, de Berta del Barrio que es mi mejor amiga aunque sea una cotilla, y de Javi el Maño, que me pidió para salir una vez en el patio del colegio, pero yo le dije que no, y acabé por contarle también a Alberto que los chicos le piden salir a Berta y no a mí, a mí sólo Javi el Maño, que no me gusta nada, y creo que a los chicos no les gusto porque estoy gorda, porque mi padre siempre dice que de mayor querré

estar delgada porque a los hombres les gustan las mujeres delgadas, y entonces Alberto me dijo que lo que decía mi padre era una tontería, y era la primera vez que me interrumpía desde que yo empecé a hablar, decía que era una tontería porque yo no estaba tan gorda y porque no a todos los hombres les gustan las delgadas, que a algunos también les gustan gordas, y yo le respondí que a él sí que le gustaba mi madre, y mi madre es delgada, y él dijo que era verdad, que a él le gustaba mi madre, pero que también le gustaba yo, y que además no le gustaba mi madre porque estuviera delgada, sino por otras cosas.

Para entonces ya habíamos acabado los espaguetis. El camarero me había traído una cocacola, como yo había pedido, pero Alberto me dejó pegarle un sorbito a su vino, que no es que me guste mucho el vino, la verdad, pero me apetecía probarlo porque en casa no me dejan. Y luego el camarero me trajo el pastel de carne, que, la verdad, se parecía más a una hamburguesa que a un pastel, y me preguntó muy amable si a la señorita le habían gustado los *paghetti* (la señorita era yo, claro) y ya ni me puse roja ni nada porque empezaba a acostumbrarme a todo, al vino, a los cambios de cubiertos, a los camareros con pajarita que iban de mesa en mesa y a que me llamaran de usted. Y Alberto me dijo que de postre no podía pedir tortitas con nata porque allí no había y que tenía que conformarme con un trozo de tarta de chocolate. Lo de conformarme lo decía por decir, claro, porque la tarta de chocolate, la verdad, estaba más buena aún que las tortitas, y estaba claro que Alberto me iba a dejar repetir.

Cuando me dejó a la puerta del colegio (yo iba que es tallaba y sabía ya que me iba a quedar dormida en clase, de todo lo que había comido) me dio un beso y me dijo que no me preocupase más por lo del peso, que a fin de cuentas él no estaba delgado y nunca le había importado. Y entonces caí en la cuenta por primera vez de que Alberto

estaba gordo, y era verdad que a mí me gustaba de todas formas, así que pensé que debía de tener razón él y no mi padre, que hay cosas que importan más que el peso para que te guste una persona.

Yo había jurado no decir nada a nadie y que lo de Alberto iba a ser un secreto secretísimo, pero el caso es que nadie puede guardar secretos cuando su mejor amiga es alguien como Berta la cotilla, que cada jueves se mosqueaba porque yo no me quedara a comer en el colegio, sobre todo porque al tercer jueves pasé de inventarme más tro-las (es que lo de la caída de mi madre estaba claro que ya no iba a colar, sobre todo porque ella a mi madre la conoce, que para algo somos vecinas), y simplemente le dije que me tenía que ir y que no le podía decir adónde porque era un secreto. Así que ella me dijo que como no le dijera adónde iba se iba a chivar de que me escapaba, y acabé contándoselo todo, y la verdad es que igual podía no haberse-lo contado, porque acabó chivándose en cualquier caso. Creo que se lo contó a su madre, y su madre se lo contó a la mía, no sé cómo fue la cosa, el caso es que mi padre me echó una bronca tremenda cuando se enteró y me dijo que nunca, nunca, debía ir a ninguna parte con desconocidos y me hizo prometer cienos y cienos de veces que Alberto y yo sólo habíamos ido a comer y que eso era todo, y no sé exactamente qué era lo que le preocupaba tanto que hubiese podido pasar, pero debía de ser algo muy grave, porque sólo insistía en eso una y otra vez, en que le prometiera que no habíamos hecho nada más que comer juntos, y ni siquiera me echó la bronca por comer tortitas y espaguetis y tarta, sólo por irme sola con un señor desconocido. Y al día siguiente no fui a clase porque me hicieron ir al despacho de la psicóloga del colegio, la señorita Eva, que me hizo contarle punto por punto todo lo que había pasado con Alberto y me preguntó varias ve-

ces si no había pasado nada más que eso, si Alberto no me había besado o me había tocado, o si me había rozado la pierna en el coche y yo le dije que no, pero ella siguió preguntando y venga a preguntar hasta que yo me puse a llorar y por fin paró.

Pues eso, que al jueves siguiente salí a buscar a Alberto a la puerta del colegio, como habíamos quedado, pero esta vez no iba yo sola, que íbamos mi padre, mi madre, la señorita Eva y yo. Y cuando vimos a Alberto que estaba esperándome, como siempre, apoyado en el bólide rojo, mi madre se adelantó y se fue derecha hacia él. Se quedaron mirándose fijo el uno al otro, sin decirse nada, un rato, los dos muy pálidos, y para cuando yo llegué hasta el coche fue cuando mi madre abrió por fin la boca y dijo, muy bajito, pero no lo suficiente como para que yo no la oyera, algo así como: Eras tú, tenías que ser tú, sabía que eras tú, lo sabía. Y lo repetía una y otra vez, sin parar, como si estuviera rezando o así.

No me enteré de mucho más porque la señorita Eva me cogió de la mano y me obligó a ir con ella de vuelta al colegio. Yo me dejé arrastrar, pero alguna vez miraba hacia atrás y veía a mis padres y a Alberto que se peleaban. Mi padre hacía gestos de vez en cuando levantando el puño y acercándose a Alberto, un poco como hace el chulito de Javi el Maño en los recreos cuando quiere asustar a alguno de los más pequeños, y mi madre se ponía en el medio de los dos como para separarlos. Y luego por la noche, por mucho que le pregunté a mi madre, no me quiso contar nada. Me dijo que ya me explicaría, que no preguntase tanto, que tenía muchas cosas que hablar con mi padre, y me envió a la cama prontísimo, sin dejarme ver la tele ni nada.

Yo sabía que luego hablarían del tema y quería enterarme de lo que pasaba, así que usé un truco que me había

enseñado Berta la cotilla, que no la llaman así por casualidad. Y es que como el dormitorio de mis padres está al lado de mi cuarto, pared con pared, si uno pega un vaso a la pared y la oreja al vaso, pues se puede oír bastante bien lo que pasa en la habitación de al lado. Este truco ya lo había probado antes pero la verdad es que siempre me aburría bastante, porque casi nunca les oí decir nada, y mucho menos hacer el amor, que es lo que dice Berta que escuchando prueba el truco con sus padres, aunque ella no duerme al lado de los suyos y lo tiene que hacer desde el comedor, que es más complicado que lo mío. Y es que, para el truco del vaso, lo de que vivamos en una casa tan chiquita es una ventaja, la verdad, por mucho que mi madre esté siempre quejándose del tamaño, igual que se queja de que nuestras paredes son de papel.

Mi madre decía que tendrían que decírmelo, que era inevitable, que seguro yo ya me lo imaginaba y mi padre decía que no había que precipitarse, que habría que hablar primero con la psicóloga, y yo sabía que hablaban de mí pero no entendía de qué más hablaban. Y mi madre dijo que ella siempre supo que acabaría por aparecer, porque por mucho que él hubiera jurado cuando ella se quedó embarazada que él no quería saber nada del bebé, la curiosidad siempre acaba por picar, como los ajos, eso decía mi madre, y seguía diciéndome mi madre que qué padre no quiere saber sobre su hijo y que seguro que los suyos serían ahora mayores, que ya lo eran cuando ella estaba con él, y que él nunca se llevó bien con la mujer, y peor cuando la mujer se enteró del lío que tenía, y que seguro que ahora se sentía solo, que sus hijos serían mayores y que con la mujer imposible que se llevara bien. Y la conversación yo la sentía pero no la entendía, igual que los rollos de mi abuela sobre Cristo y los pecados. Y entonces mi padre le dijo a mi madre que él no entendía por qué, si él quería ver a la niña, no recurrió a ella, a mi madre primero, que a

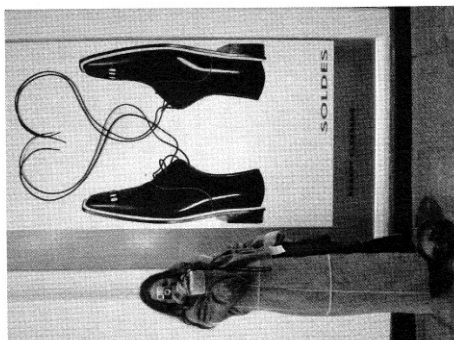
cuenta de qué vino el numerito de ir a buscar la niña al colegio, y entonces sentí, pero no entendí, que la niña era yo. Y mi madre dijo que él sabía de sobra que ella no le dejaría ver a la niña nunca, no después de cómo se había portado, que ya se lo dijo entonces, que si cortaban, pues cortaban para siempre. Y que ya no quiso verte más, sobre todo después de que mi padre se casara con ella, porque estaba claro que él se había portado tan mal y mi padre tan bien... Y que no habría sido justo, y que mi padre no habría querido, que mi padre era mi padre y no sólo legalmente, sino moralmente, porque pagaba las facturas y porque me había criado...

Y luego no entendí lo que decía porque mi madre se puso a llorar y el resto eran palabras entre sollozos. Decía *injusto* muchas veces, y *qué vamos a hacer*, y *sabía que esto acabaría por pasar* y cosas así. Y después, cuando parecía que se calmaba, empezó a hablar mi padre y le dijo a mi madre que no se preocupara, que si él quería ver a la niña que irían a juicio, y que ya sabía mi madre lo lenta que es la justicia en este país, que hasta que consiga que un juez ordenara la prueba de paternidad podían pasar años, y hasta que le dieran el derecho a ver a la cría, más años, y eso si se lo daban. Y que para entonces la niña tendría catorce o quince o dieciséis años y que igual ella ya no le querría ni ver, que la niña ya sería mayor, y que al colegio no iba a ir a verla, que eso se lo juraba a mi madre allí mismo, que se lo juraba por lo que ella quisiera, que él se encargaría de traer a la niña y de recogerla, y que la niña iba a estar mucho más controlada. Y que si había que cambiarla de colegio, pues se la cambiaba. Y que santas pascuas.

Yo he decidido no escaparme más porque no quiero que me cambien de colegio, porque Berta será muy cotilla, pero es mi mejor amiga, y la más guapa de la clase además, y mola estar con ella y que los niños y las niñas la miren

tanto, y Javi el Maño puede que sea un chulito, pero ningún otro niño me ha pedido salir, y además a mí no me apetece nada ir a un colegio nuevo, la verdad, si llevo en éste toda la vida y siempre con los mismos amigos. Pero en lo otro mi padre se equivoca. Cuando cumpla catorce años seguiré queriendo ver a Alberto, y seguiré queriendo ir a tomar con él tortitas con nata. Tengo clarísimo que querré seguir viéndole, y que nunca, nunca, me voy a olvidar de él. Estoy deseando cumplir catorce años.

ZAPATOS O LOS DISFRACES DEL DESTINO



No se trató del mejor verano de mi vida. Y creo que el mejor verano de mi vida, como el mejor amante, está aún por llegar. He tenido veranos buenos y malos; ninguno, que yo recuerde, especialmente maravilloso, excepto los de la primera infancia. En cualquier caso, voy a contar una historia verídica.

Durante tres años mantuve una relación que hoy no podría calificar de *amorosa*, puesto que ahora, recobrada la sensatez, pienso que quien ama no humilla a su pareja, ni la acosa, ni la hace sufrir. Digamos pues que mantenía *una*

relación (sin adjetivo) con un hombre ciclotímico, inmaduro, extremadamente celoso y muy dado a los arrebatos de mal genio, cuya influencia me cambió el carácter de tal manera como para que mis amigos empezaran a preocuparse viendo cómo la antigua alegría de las fiestas iba languideciendo y marchitándose a ojos vistas, como quien dice.

Aquel amante tenía varias formas de conseguir de mí lo que quería, y las alternaba: la ternura zalamera, los gritos y las amenazas, la frialdad y los labios apretados, las barreras de palabras que erigía para defenderse de sus propios sentimientos, la distancia que me oponía a veces, como si yo fuera una extraña... Y yo no sabría decir a qué comportamiento, a qué táctica, acabé por tenerle más miedo.

Mi amiga Gemma trabaja en el Festival de Cine de San Sebastián y dispone cada verano de un piso estupendo en primera línea de playa. Viéndome tan mal como yo entonces estaba, casi habría que decir que me suplicó que fuera a verla en lugar de afirmar que me invitó a pasar una semana en la ciudad.

Mi amigo Nacho es la prueba viviente de que, contrariamente a lo que muchos opinan, la amistad entre hombre y mujer existe, y no hace falta para que tal milagro suceda que uno de los amigos sea gay. Si bien los dos somos heterosexuales, la posibilidad del sexo nunca se planteó (más allá de algún encuentro infructuoso y abortado a tiempo en alguna noche de borrachera) y desde luego no interfirió jamás en nuestra mutua admiración y nuestra disponibilidad del uno para el otro.

Como la amistad se nutre, entre otras cosas, de gustos comunes, no me fue difícil convencer a Nacho para que subiera a Donosti conmigo: él me llevaría en coche y a cambio yo le conseguiría, vía Gemma, alojamiento gratis mientras durara el festival, ya que es casi imposible conseguir un buen hotel en la ciudad mientras el evento dura a no ser que se haya reservado con meses de antelación.

Y eso, que allí nos vimos Gemma, Nacho y yo, escuchando a Metheny primero, saliendo de tascas después, los tres solteros y treintañeros y no demasiado frustrados por ello ni obsesionados por imperativos de reloj biológico alguno, y contradiciendo así lo que la gente dice de que los solteros que se acercan a los cuarenta están todos de malos o tristoneros, contentos de estar juntos, encantados de haberlos conocido, yo olvidada por fin de mis problemas sentimentales, Nacho y Gemma también de los suyos. Y cuando volvimos a casa tras la primera noche en la ciudad, achispados los tres y compartidos nuestro primer concierto y nuestra primera juega donostiarrá, reparé en que la pantalla de mi móvil me avisaba que tenía almacenados tres mensajes de voz. Adiós a la alegría que tan poco tiempo me había durado.

Se trataba de mi amante, borracho perdido e indignado porque no me localizaba. Días antes habíamos tenido una bronca mayúscula y habíamos decidido de común acuerdo dejarnos de ver por un tiempo. Digo de «común acuerdo», pero en realidad se trató más bien de una imposición suya, imposición que yo decidí acatar porque había asumido hacía tiempo el rol de débil en la relación. Pero él era como el perro del hortelano aquel que no comía ni dejaba comer: no quería verme, pero tampoco quería que otros lo hicieran, y por eso se le oía tan enfadado. Evidentemente, no le había gustado no encontrarme en casa, doliente y a la expectativa, y no pillarme colgada del teléfono ansiosa y pendiente de una llamada suya. Quizá esperaba que yo me comportara como solía hacerlo, que me quedara en casa sufriendo por su ausencia, incapaz de salir o de disfrutar de ninguna actividad que no realizara en su compañía, y se había enfadado mucho al ver que sus previsiones no se habían cumplido.

Le llamé, a las dos de la mañana, consciente de que era tarde para llamar a cualquiera, a cualquiera menos a mi

amante-verdugo, que acostumbra a salir de copas hasta las tantas puesto que el dinero familiar le permitía vivir fingiendo que se dedicaba al arte, y le eximía del trabajo diario en una oficina o en cualquier otro lugar que exigiera a sus empleados el cumplimiento de un horario y de unas responsabilidades. Me preguntó, de muy malos modos, que dónde estaba. Le dije, con la lengua de trapo que el alcohol achispa, que en San Sebastián, y en un visto y no visto ya se estaba él deshaciendo en una serie de improperios dictados por el alcohol o los celos, o por la combinación de ambos factores, a saber. No encontré manera de hacerle razonar. Cuanto más amable me mostraba yo, más desagradable se ponía él, supongo que porque le reafirmaba verme sufriendo y le hacía sentirse superior, o al menos más fuerte.

Me puse a llorar de tal manera, sollozando e hipando a lágrima viva, como para que Nacho, asustado ante semejante estado de nervios, me obligara a desconectar el teléfono. Luego se sentó frente a mí y me repitió el discurso que me había repetido ya miles de veces sin conseguir nada: que me estaba arruinando la vida, que aquel hombre evidentemente no me quería, y que no me quedaba más remedio que cortar con esa relación de una vez.

Pero yo le escuchaba como quien oye llover, asintiendo con la cabeza gacha más por educación que por convencimiento. Sabía que él tenía más razón que un santo tan bien como sabía que yo no haría nada por cambiar aquello. Porque cada vez que Nacho o cualquier otra de mis amistades me soltaba sermón idéntico o parecido, yo comprendía que estaban en lo cierto, y hacía firmes propósitos de enmienda, y me juraba cortar por lo sano con aquella historia, pero luego me vencía el dolor de corazón y a la mañana siguiente volvía a llamar a mi amante.

Nacho hablaba en voz baja y regular, sin aspavientos ni agitación, y de repente, en mitad del discurso, aban-

doné mi postura indiferente y empecé a prestarle atención, porque de pronto sentía cómo cada palabra de Nacho, nada más pronunciarla, se clavaba en mi conciencia con el impacto de un disparo. Yo le escuchaba con la cabeza entre las manos y los ojos bajos, fijos en los dibujos de la alfombra, sin atreverme a alzarlos para no mostrar las incipientes lágrimas y para no tener que enfrentarme cara a cara con la verdad, que sabía reflejada en los ojos de mi interlocutor.

Mientras Nacho hablaba conmigo, toda la historia de mi relación se me representó de súbito como una larga contienda en procura de algo que nunca podría conseguir. Este descubrimiento no tenía nada de repentino, pues ya llevaba tiempo habitando en la zona limítrofe de mi conciencia, la que separa lo inconsciente de lo consciente, lo que sabemos pero nos negamos a ver y lo poco que nos atrevemos a admitir. Pero yo había preferido darle la espalda con ese instintivo apego del corazón a las quimeras de las que vive, negando que hacía tiempo que el tal corazón, por muy apegado que estuviera, ya se había embaldado cuesta abajo por la pendiente del desencanto, quisiera yo admitirlo o no.

Había creado un fantasma. Mi relación estaba muerta, pero no enterrada, porque yo me había empeñado en maquillarla e intentar conferir apariencia de vida al cadáver, como el empleado de la funeraria que acicala a un muerto para que sus seres queridos puedan conservar hasta el último momento la ilusión de que el finado no se ha ido del todo. Y de pronto todo el futuro se presentó ante mí, como una baraja de cartas del tarot desplegadas sobre una mesa, y recorriendo su interminable vacío me encontré con la consumida mujer que lo habitaría, la amargada en la que ya me estaba convirtiendo, la que se moriría en vida porque no encontraba las fuerzas para dejar al hombre que la estaba envenenando lentamente.

Cuando Nacho dio por finalizado su discurso, mi silencio resultó tan expresivo como sus palabras, y cayó sobre la escena con el peso de las cosas obvias. Nos quedamos así un rato largo, sin decir nada y sin mirarnos, yo observando terciamente a la alfombra y Nacho sintiéndose impotente. Por fin, yo me levanté, le di las gracias con fría y cortés educación y me fui a dormir, agotada física y emocionalmente, convencida de que no tendría la fuerza de voluntad necesaria para acabar con aquella historia que me estaba consumiendo viva.

A la mañana siguiente, Gemma, Nacho y yo decidimos salir a pasear a la playa. Nos sorprendió mucho encontrar, justo frente al portal del edificio, un par de zapatos negros perfectamente alineados. Lo curioso es que se trataba de unos zapatos nuevos, del número treinta y ocho y medio, que es precisamente el mío y que muy pocos fabrican, firmados por la diseñadora Athena Alexander, que siempre me ha gustado pero cuyos modelos son difficilísimos de encontrar. Sorprendidos ante el descubrimiento, intentamos buscar una explicación al hecho de que alguien hubiera dejado tirados en la calle unos zapatos tan caros y prácticamente sin usar.

Pensamos en una historia romántica: el chico que se ofrece a subir a su novia hasta casa cruzando el umbral del edificio con ella en brazos, como quien entra a una novia. Quizá un vecino, al ver los zapatos desperdigados por la acera (la chica los deja caer, mientras patatea, entre la alegría y la vergüenza, fingiendo que se resiste pero encantada de que él la alce), los hubiese alineado en una esquina.

Pensamos en una inglesa borracha que, harta de las ampollas que estarían martirizándole los pies, se deshizo de los zapatos en dos literales patadas para decidir seguir su camino sin ellos.

Pensamos también en una señorita de buena familia que acabara de dejar a su novio y que hubiera decidido

deshacerse de todos sus regalos. Tal vez un poco triste al pensar que tan magníficos zapatos no iban a tener ya pie que los calzara, decidiera dejarlos en lugar visible a la espera de que alguien los encontrara, los apreciara y se los llevara.

En fin, que pasamos la mañana imaginando historias sobre el par de zapatos perdido y hallado.

El caso es que yo decidí quedármelos, no sólo porque me gustaban mucho, sino porque me sentaban como un guante.

Llamé por la tarde a mi amigo Francisco, especialista en temas esotéricos, y le conté la historia convencida de que el hallazgo de los zapatos revestía una significación especial. Él me dijo que unos zapatos que esperan a la puerta algo significan (y era obvio que aquellos zapatos me esperaban, puesto que es raro que yo encuentre unos zapatos de mi horma —demasiado ancha— y de mi número —ese medio que no quiere ni ser treinta y ocho ni treinta y nueve— y que además se adapten a mi gusto extraviante), que unos zapatos preparados para que alguien emprenda con ellos camino preludian un cambio radical en la vida, la señal de que se anuncia un desvío en el próximo recodo del camino, donde los pasos se torcerán para bien e iniciarán un nuevo rumbo.

Explicación irracional, dirán algunos, locura esotérica, delirio poético... Puede. En fin, que digan lo que digan, pero el caso es que nunca más volví a llamar a aquel amante aunque durante tres años había conocido discusiones telefónicas mucho más airadas y sonadas que la de la noche anterior y me habían soltado bienintencionados sermones tanto o más convincentes que el que Nacho me había largado. Pero sé que el hallazgo de los zapatos fue determinante para mi cambio de vida, no sé si porque realmente se trataba de una marca del destino o si porque la certeza de que el destino me alentaba a tomar una deci-

sión de una vez por todas me acicató, y fue mi propia su-
gestión, mi propia creencia en un destino trazado de ante-
mano, la que me animó a cambiar de rumbo, y así mi pro-
pia voluntad se hizo destino, aunque el destino no exista,
o aunque exista pero no fuera su mano quien hubiera co-
locado los zapatos a mi puerta. Pero, ¿por qué no podía el
destino disfrazarse de novia atribulada, de inglesa borra-
cha o de señorita bien? ¿no sería que las acciones de cada
uno no responden al azar sino que determinan a veces las
de otros de una manera que nunca el uno podría haber
sospechado?

En fin, yo nunca lo sabré y, sinceramente, tampoco me
importa.

3) PRESENTACIÓN DE LUCÍA ETXEBARRIA USADA EN LAS CLASES⁶

LUCÍA ETXEBARRIA

Novela femenina



Su vida...

- Escritora española. Es la protagonista de la literatura en clave **femenina**.
- Produjo novelas, ensayos, guiones cinematográficos y poesía.
- Antes de comenzar con su carrera literaria desempeñó varias labores: fue periodista, camarera, promotora, traductora e intérprete.
- Obtuvo el Premio Nadal (1998), Premio Primavera de Novela (2001) y el Premio Planeta (2004);
- Y ha sido traducida a varios idiomas europeos.

⁶ Recursos: *Escritoras.com*. 2011. Lucía Etxebarria. [cit. 2011-6-14]. Available at: < <http://escritoras.com/escritoras/escritora.php?i=154>>.

Sus estudios y trabajo

- Nació el 7 de diciembre de 1966, en Valencia, siendo la séptima y última hija de padres vascos. Estudió en un colegio de monjas y posteriormente se trasladó a Madrid, donde se licenció en Filología Inglesa y Periodismo
 - En el 2000 se trasladó a Escocia para trabajar en la Universidad de Aberdeen
 - En el 2001, la revista Interviú acusó a la escritora de plagiar al poeta leonés Antonio Colinas en su libro Estación de Infierno (2001) -> se defendió reivindicando el derecho a la intertextualidad y afirmó que estaba siendo víctima de un acoso mediático que le estaba resultando "tan traumático como una violación"
-

Sus obras

- - una biografía novelada de Courtney Love y Kurt Cobain: La historia de Kurt y Courtney: aguanta esto (1996)
- - su primera novela - Amor, curiosidad, prozac y dudas (1997)
- - ganó el Premio Nadal con su segunda novela, Beatriz y los cuerpos celestes.
- - en el 2009 publica en colaboración con Goyo Bustos un ensayo titulado El club de las malas madres



4) NIVELES COMUNES DE REFERENCIA PARA IDIOMAS DE LA UNIÓN EUROPEA

NIVELES COMUNES DE REFERENCIA PARA IDIOMAS DE LA UNIÓN EUROPEA		
Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita y, presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede reproducir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opciones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 4: Niveles comunes de referencia para idiomas de la Unión Europea (Formación profesional, 2011)

5) ESCALA GENERAL DE LECTURA DE LOS NIVELES DIFERENTES DE LA LENGUA EXTRANJERA

ESCALA GENERAL DE LA LECTURA DE LOS NIVELES DIFERENTES DE LA LENGUA EXTRANJERA	
NIVEL	CONTENIDO
A1	Uno entiende frases simples en textos fáciles de entender y es capaz de buscar nombres conocidos, palabras y frases bases y según necesidad regresa en el texto. En cuanto a la lectura de orientación, el lector es capaz de reconocer las frases en las señales simples de situaciones más cotidianas. Luego entiende las informaciones de los textos cortos, especialmente contando con los objetos visuales.
A2	Uno entiende textos cortos y simples que se tratan de los acontecimientos corrientes y concretos que incluyen el vocabulario frecuente y cotidiano o la lengua se refiere al trabajo. Entiende el vocabulario incluso internacionalismo que existe en su lengua materna. Además, puede buscar informaciones concretas en los materiales simples, por ejemplo, en anuncios, en las cartas, bibliografías, el horario de los transportes. Es capaz de buscar un tipo concreto de información en registros, entender las señales generales y títulos en las tablas de orientación en los lugares públicos (calles, estación del tren,...). Reconoce diferentes informaciones en materiales escritos con que está relacionado como son cartas, folletos y los artículos cortos de periódico que describen los acontecimientos.
B1	Es capaz de leer con comprensión en el nivel satisfecho los textos no complicados factográficos relacionándose con los temas de su campo o interés. Luego puede revisar el texto largo, obtener informaciones importantes y coleccionar informaciones de varias partes del texto o del texto diferente de los recursos distintos para cumplir la tarea dada. Busca informaciones importantes en las materias de la vida cotidiana como son las cartas, folletos, y los documentos cortos de oficio. Registra la conclusión mayor en los textos argumentativos claramente ordenados, comprende la línea de la argumentación en el trabajo representando unos problemas, aunque no siempre con detalle.
B2	Es capaz de leer a un cierto grado individualmente mediante utiliza la técnica y rapidez de la lectura que se refiere a textos y objetivos general. Se orienta bien en la selección del material de mano. Tiene un vocabulario muy profundo funcional, sin embargo puede tener problemas con locuciones idiomáticas poco frecuentes. Puede definir rápidamente el contenido y la importancia de las noticias de los periódicos, artículos, poemas que incluyen la gama amplia de las disciplinas variantes. Decide si es necesario estudiarlas profundamente. Entiende los textos especializados fuera de su empleo. Además es capaz de entender a la prosa contemporánea. Puede buscar las palabras desconocidos en el diccionarios para asegurarse de la dudas.
C1	Entiende en detalle los textos largos y complicados referidos a su campo o no, dado que tenga una oportunidad de leer partes difíciles de nuevo. Es capaz de comprender en detalle gama amplia de los textos largos y complicados con que se puede encontrar en la sociedad de carrera o de la vida académica. Entiende los artículos especializados y los ordenes más largos de las instrucciones técnicos aunque no se refieren a su empleo.
C2	Entiende e interpreta críticamente todas las formas de la escritura incluso los textos abstractos que son exigente con su sintaxis i léxicos o muchos textos que son muy coloquial o de arte. Entiende un registro amplio de los textos largos y difíciles de técnica y de la narrativa, aprecia las diferencias suaves y estilísticas del texto.

Figura 5: Escala general de la lectura de los niveles diferentes de la lengua extranjera (Council, 2006, pp. 26, 27, 77, 71).

6) VERBOS DE PENSAMIENTO O ACTIVIDAD MENTAL

VERBOS DE PENSAMIENTO O ACTIVIDAD MENTAL	
Español	Equivalente checo
responder	odpovědět
afirmar	tvrdit
explicar	vysvětlit
suponer	předpokládat
entender, comprender	rozumět
estar de acuerdo	souhlasit
confirmar	ujistit
creer	věřit
prometer	slíbit
opinar	myslet si
sentir	cítit
informar	informovat
murmurar	brumlat
conocer/saber	vědět/znát
recordar	připomenout
disculparse	omluvit se
decir	říci
imaginar	představit si
comprobar	potvrdit
proponer	navrhnout
deducir	vyvodit
escribir	napsat
relatar	líčit
contar	vyprávět
pensar	myslet
aconsejar	radit
pedir	žádat
declarar	prohlásit
oír	slyšet
animar	povzbudit
exponer	vysvětlit
prohibir	zakázat
señalar	poukázat
indicar	označit
instruir	poučit
intuir	vycítit
confesar	přiznat
adivinar	předvídat
contestar	odpovědět
invitar	pozvat
comunicar	oznámit
referir	podotknout
mandar	nařídit
persuadir	přemluvit
considerar	považovat
rogar	naléhat/nutit
quejarse	stěžovat si
anunciar	oznámit
admitir	připustit
amenazar	vyhrožovat
advertir	varovat

Figura 6: Verbos de pensamiento o actividad mental

7) CAMBIOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTILO INDIRECTO

CAMBIOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS EN EL ESTILO INDIRECTO			
PRONOMBRES	DEMOSTRATIVOS	<i>este</i> ► <i>aquel</i> , <i>esa</i> ► <i>aquella</i>	
	PERSONALES	<i>yo</i> ► <i>yo</i> , <i>él/ella</i> <i>tú</i> ► <i>tú</i> , <i>él/ella</i> <i>él/ella</i> ► <i>él/ella</i>	<i>nosotros/as</i> ► <i>nosotros/as</i> , <i>ellos/as</i> <i>vosotros/as</i> ► <i>vosotros/as</i> , <i>ellos/as</i> <i>ellos/as</i> ► <i>ellos/as</i>
	POSESIVOS	<i>mi</i> ► <i>mi</i> , <i>tu</i> , <i>su</i> <i>tu</i> ► <i>tu</i> , <i>su</i> , <i>su</i> ► <i>su</i>	<i>nuestro/a</i> ► <i>nuestro/a</i> , <i>su</i> <i>vuestro/a</i> ► <i>vuestro/a</i> , <i>su</i> <i>su</i> ► <i>su</i>
ADVERBIOS	DE LUGAR	<i>aquí</i> (zde) ► <i>allí</i> (tam), <i>allí</i> (tam) ► <i>en ese lugar</i> (tam)	
	DE TIEMPO	PASADO	<i>la semana pasada</i> (minulý týden) ► <i>la semana anterior</i> (minulý týden) <i>dos semanas antes</i> (před dvěma týdny) ► <i>dos semanas antes</i> (před dvěma týdny) <i>ayer</i> (včera) ► <i>el otro día</i> (předcházejícího dne) <i>anteayer</i> (předevčirem) ► <i>dos días antes</i> (před dvěma dny)
		PRESENTE	<i>ahora</i> (nyní) ► <i>en ese momento</i> (právě teď) <i>hoy</i> (dnes) ► <i>ayer</i> (včera)
		FUTURO	<i>la próxima semana</i> (příští týden) ► <i>la semana siguiente</i> (následující týden) <i>dos días después</i> (za dva dny) ► <i>dos días más tarde</i> (o dva dny později) <i>mañana</i> (zítra) ► <i>el día siguiente</i> (příštího dne) <i>pasado mañana</i> (pozítrí) ► <i>pasados dos días</i> (v příštích dvou dnech)
VERBOS	<i>traer</i> (přinést) ► <i>llevar</i> (nést), <i>ir</i> (jít) ► <i>venir</i> (přijít)		

Figura 7: Cambios de recursos lingüísticos

8) TRANSFORMACIONES VERBALES

TRANSFORMACIONES VERBALES				
EL ESTILO DIRECTO		dije que, decía que, había dicho que	EL ESTILO INDIRECTO	
Verbo indicativo				
presente	hablo como vivo	►	imperfecto	hablaba comía vivía
indefinido	hablé comí viví	►	pluscuamperfecto	había hablado comido vivido
pluscuamperfecto	había hablado comido vivido	►	pluscuamperfecto	había hablado comido vivido
imperfecto	hablaba comía vivía	►	imperfecto	hablaba comía vivía
pretérito perfecto	he hablado comido vivido	►	pluscuamperfecto	había hablado comido vivido
futuro simple	hablaré comeré viviré	►	condicional simple	hablaría comería viviría
futuro compuesto	habré hablado comido vivido	►	condicional compuesto	habría hablado comido vivido
condicional simple	hablaría comería viviría	►	condicional simple	hablaría comería viviría
condicional compuesto	habría hablado comido vivido	►	condicional compuesto	habría hablado comido vivido
Verbo subjuntivo				
presente de subjuntivo	hable coma viva	►	imperfecto de subjuntivo	hablara comiera viviera
imperfecto de subjuntivo	hablara comiera viviera	►	imperfecto de subjuntivo	hablara comiera viviera
pretérito perfecto de subjuntivo	haya hablado comido vivido	►	pluscuamperfecto de subjuntivo	hubiera hablado comido vivido
Verbo imperativo				
	¡habla! ¡come! ¡vive!	►	imperfecto de subjuntivo ⁷	hablara comiera viviera

Figura 8: Transformaciones verbales (Martínez, 2001, p. 174)

⁷ Los imperativos (positivos y negativos) cambian su forma en el EI en imperfecto de subjuntivo

9) CONJUNCIONES EN EL ESTILO INDIRECTO

CONJUNCIONES EN EL ESTILO INDIRECTO		
Modo del verbo en el estilo directo	Conjunciones subordinantes (con traducción checa)	Ejemplo del estilo indirecto
Indicativo	que (“že”)	“Me llamo Marta” ► Dijo que se llamaba Marta.
Imperativo	que (“aby”)	“¡Limpia tu habitación!” ► Dijo que limpiara su habitación.
Interrogativo⁸	<p>qué (“který”)</p> <p>si (“jestli”, “zda-li”)</p> <p>cuándo (“kdy”)</p> <p>dónde (“kde”)</p> <p>adónde (“kam”)</p> <p>de/desde dónde (“odkud”)</p> <p>hasta dónde (“až kam”)</p> <p>por dónde (“kudy”)</p> <p>por qué (“proč”)</p> <p>cómo (“jak”)</p>	<p>“¿Qué te han regalado?” ► Preguntó qué le habían regalado.</p> <p>“¿Estás casada?” ► Preguntó si estaba casada</p> <p>“¿Cuándo vienes?” ► Preguntó cuándo venía.</p> <p>“¿Dónde vives?” ► Me preguntó dónde vivía.</p> <p>“¿Adónde vas?” ► Me preguntó adónde iba.</p> <p>“¿De dónde vienes?” ► Me preguntó de dónde venía.</p> <p>“¿Hasta dónde vamos?” ► Me preguntó hasta dónde íbamos.</p> <p>“¿Por dónde corre el río?” ► Me preguntó por dónde corría el río.</p> <p>“¿Por qué lloras?” ► Me preguntó por qué lloraba.</p> <p>“¿Cómo te llamas?” ► Me preguntó cómo me llamaba.</p>

Figura 9: Conjunciones en el estilo indirecto (Macíková, Mlýnková, 2010, p. 13)

⁸ Los pronombres interrogativos usados en la Figura 9 salen del libro Velká španělská gramatika; Gramática completa de la lengua española de Olga Macíková i Ludmila Mlýnková.

10) TERMINOLOGÍA DE TIEMPOS VERBALES – en blanco

TERMINOLOGÍA DE TIEMPOS VERBALES	
Tiempos	Ejemplos
I. presente (hablo)	
II. pretérito indefinido (hablé)	
III. pretérito imperfecto (hablaba)	
IV. futuro simple (hablaré)	
V. condicional simple (hablaría)	
VI. presente de subjuntivo (hable)	
VII. pretérito imperfecto de subjuntivo (hablara)	
VIII. futuro de subjuntivo (hablare)	
IX. pretérito compuesto (he hablado)	
X. pretérito anterior (hube hablado)	
XI. pretérito pluscuamperfecto (había hablado)	
XII. futuro compuesto (habré hablado)	
XII. condicional compuesto (habría hablado)	
XIV. pretérito perfecto de subjuntivo (haya hablado)	
XV. pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (hubiera hablado)	
XVI. futuro compuesto de subjuntivo (hubiere hablado)	

Figura 10: Terminología de tiempos verbales (Černý, 2008, p. 111)

11) TERMINOLOGÍA DE TIEMPOS VERBALES - Solución

TERMINOLOGÍA DE TIEMPOS VERBALES	
Tiempos	Ejemplos
I. presente (hablo)	
II. pretérito indefinido (hablé)	dijo,
III. pretérito imperfecto (hablaba)	recordaba, olía, tenía, iba, conocía, decía, trabajaba, gustaba, era,
IV. futuro simple (hablaré)	
V. condicional simple (hablaría)	
VI. presente de subjuntivo (hable)	
VII. pretérito imperfecto de subjuntivo (hablara)	fuera/fuese, quedara/quedase
VIII. futuro de subjuntivo (hablare)	
IX. pretérito compuesto (he hablado)	
X. pretérito anterior (hube hablado)	
XI. pretérito pluscuamperfecto (había hablado)	había olvidado, había venido, había caído, había desmayado, habían llevado, había marchado, había encargado
XII. futuro compuesto (habré hablado)	
XII. condicional compuesto (habría hablado)	
XIV. pretérito perfecto de subjuntivo (haya hablado)	
XV. pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (hubiera hablado)	
XVI. futuro compuesto de subjuntivo (hubiere hablado)	

Figura 11: Terminología de tiempos verbales (Černý, 2008, p. 111)

12) CORRELACIÓN DE LOS TIEMPOS

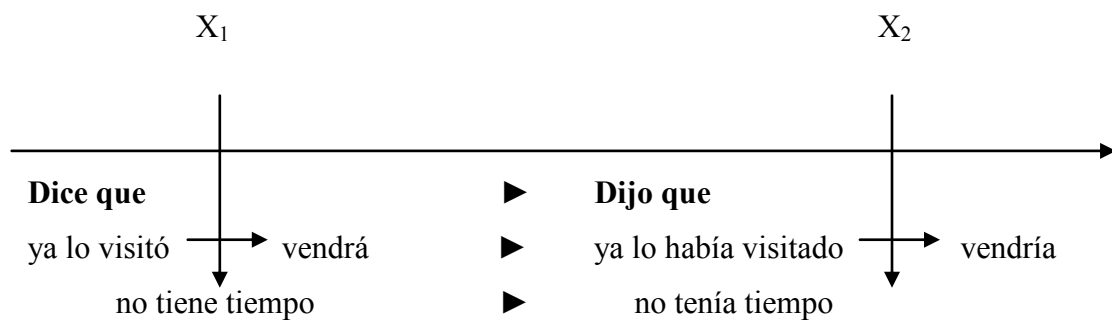


Figura 12: Correlación de los tiempos (Černý, 2000, p. 106)

13) GLOSARIO I (*Tortitas con nata*)

GLOSARIO	
Palabra	Explicación en español
plena	Completo, lleno
bedel	En los centros de enseñanza, persona cuyo oficio es cuidar del orden fuera de las aulas, además de otras funciones auxiliares
cuchichear	Hablar en voz baja o al oído a alguien, de modo que otros no se enteren.
seño	La señora
echar bronca	Dicho de la voz o de un instrumento de música: De sonido desagradable y áspero
dire	la directora
peinado	Cada una de las diversas formas de arreglarse el cabello
cardado	Acción y efecto de cardar
rabo	La extremidad de la columna vertebral de algunos animales
jurar	Afirmar o negar algo, poniendo por testigo a Dios, o en sí mismo o en sus criaturas
desmayado	Que ha perdido fuerza, vigor o ánimo
morro	Parte de la cabeza de algunos animales en que están la nariz y la boca
matraquear	Hacer ruido continuado y molesto con la matraca
guay	Muy bueno, estupendo
VIPS	Zona destacada para gente especial o de fama
pegar el estirón	Crece rápidamente
seguir	Proseguir o continuar en lo empezado
tendero	Dueño o dependiente de una tienda, especialmente de comestibles
venir a la cabeza	Recordar algo repentinamente
donu	Donut/rosquilla
bollo	Pieza esponjosa hecha con masa de harina y agua y cocida al horno; como ingredientes de dicha masa entran frecuentemente leche, manteca, huevos, etc.
chuche	Haribo (caramelos)
estafar	Pedir o sacar dinero o cosas de valor con artificios y engaños, y con ánimo de no pagar
trola	Engaño, falsedad, mentira
fila	Serie de personas o cosas colocadas en línea
cotilla	Persona amiga de chismes y cuentos
campante	Que campa
bólido	Coche deportivo
cubierto	Servicio de mesa que se pone a cada uno de los que han de comer, compuesto de plato, cuchillo, tenedor y cuchara, pan y servilleta
forrado	aperado
conseguir	Alcanzar, obtener, lograr lo que se pretende o desea
plantar	Meter en tierra una planta, un vástago, un esqueje, un tubérculo, un bulbo, etc., para que arraigue
pelma	Persona molesta e importuna
pecado	Transgresión voluntaria de preceptos religiosos
trinidad	Distinción de tres personas divinas en una sola y única esencia, misterio inefable de la religión cristiana
molar	Gustar, resultar agradable o estupendo
soltar	Desatar o desceñir
filetes a la plancha	Carne de plancha
peleas	Batallar
disimular	Encubrir con astucia la intención
lista	Diligente, pronto, expedito
sorbito	Helado
estallar	Dicho de una cosa: Henderse o reventar de golpe, con chasquido o estruendo
caer en la cuenta	Darse cuenta de algo
mosquear	Espantar o ahuyentar las moscas
colar	Conferir canónicamente un beneficio eclesiástico

chivar	Fastidiar, molestar, engañar
derechita	Derecha, de pie, erguida
rezar	Dirigir a Dios o a personas santas oraciones de contenido religioso
puño	Palma cerrada
chulito	Chico atrevido
tamaño	Talla
precipitación	Dirigir a Dios o a personas santas oraciones de contenido religioso.
jurado	Que ha prestado juramento al encargarse del desempeño de su función u oficio
lío	Barullo, gresca, desorden
rollo	Estar muy gordo
mola	Harina de escanda, tostada y mezclada con sal, que los gentiles usaban en sus sacrificios, echándola en la frente de la res y en la hoguera en que esta había de ser quemada
equivoca	Que puede entenderse o interpretarse en varios sentidos, o dar ocasión a juicios diversos
santas pascuas	Y en paz, y solucionado, se acaba el problema, en fin
encargar	Encomendar, poner algo al cuidado de alguien
sollozo	Acción y efecto de sollozar
criar	Dicho de una madre o de una nodriza: Nutrir y alimentar al niño con la leche de sus pechos, o con biberón
sobrar	Superar, exceder, sobrepujar

Figura 13: Glosario I (*Tortitas con nata*) (Etxebarria, 2003, pp. 73-85)

14) EJERCICIO I – En blanco (*Tortitas con nata*)

1. Completad los huecos con la forma del verbo adecuada.

Aquel primer jueves me llamaron al despacho de la señora directora en plena clase de matemáticas. Entró el bedel a buscarme, cuchicheó algo al oído de la señora y luego la señora me dijo que la señora directora quería verme. Yo estaba algo nerviosa – bueno, bastante -, pero también contenta, porque no me gustan las matemáticas, y como sabía que no había hecho nada malo, tampoco creía que la directora me llamase para echarme ninguna bronca. Eso sí, no se me ocurría para qué podía querer verme, y todo el camino del pasillo lo hice detrás del bedel dándole vueltas a la misma cosa: ¿para qué quería verme a mí la directora?

A la directora la llaman La Rabo porque es muy alta y delgada y tiene un peinado muy raro, como todo cardado y puesto para arriba, que le hace la cabeza enorme, así que parece un rabo andante. Cuando se lo conté a mi madre no le hizo ninguna gracia y me hizo jurar que yo nunca la llamaría así. Pero es que todo el mundo la llama La Rabo, y resulta imposible olvidarlo. Yo es que ya ni me acuerdo de cómo se llama de verdad.

En el despacho de La Rabo estaba ella, claro, la directora, y también un señor muy alto, muy alto, muy guapo, muy guapo, con el pelo todo blanco y los ojos azules, que (oler)..... muy bien y que (recordar)..... un poco a Papá Noel, aunque el señor no (tener)..... barba y no (ir)..... vestido de traje rojo sino azul y con corbata. La directora me preguntó si (conocer)..... a aquel señor, y yo no le (conocer)..... de nada, así que le (decir)..... que no. Entonces la directora dijo que el señor (decir)..... que (ser)..... un amigo de mi padre, que (trabajar)..... en su misma oficina, que (decir)..... que me (conocer)..... Y como a mí el señor me (gusta)....., dije que sí, que (ser)..... verdad, que me (olvidar)..... el nombre del señor. Alberto, me llamo Alberto, (decir)..... él, ¿no te acuerdas? Claro, ya me acuerdo, dije, Alberto. Alberto dijo que (venir)..... a (buscarme)..... por encargo de mi padre y dijo no debes preocuparte, cariño, que no pasa nada, y (tener)..... una voz tan bonita y tan suave que no (preocuparse)..... Y además a mí nadie me llama cariño, o nunca me lo llamó antes que él, o eso me parece.

Luego continuó..... (explicarme) que mi madre.....(haber caerse) en casa porque..... (haber desmayarse), o algo así, y que (haber llevarla) al hospital para..... (hacerle) unas pruebas, que mi padre(haber marcharse) corriendo al hospital y que(haber encargarle) a él (al señor de la barba) que(trabajar) con él (con mi padre, digo) que (ir) a buscarme al colegio para al hospital. Y el señor me volvió a decir no debes preocuparte, cariño, y me explicó que la caída(no ser) grave, que(no ser) nada serio, que él sólo(haber venir) a buscarme para que mi padre.....(quedarse) más tranquilo.

EJERCICIO

1. Completad los huecos con la forma del verbo adecuada.

Aquel primer jueves me llamaron al despacho de la señora directora en plena clase de matemáticas. Entró el bedel a buscarme, cuchicheó algo al oído de la seño y luego la seño me dijo que la señora directora quería verme. Yo estaba algo nerviosa – bueno, bastante –, pero también contenta, porque no me gustan las matemáticas, y como sabía que no había hecho nada malo, tampoco creía que la dire me llamase para echarme ninguna bronca. Eso sí, no se me ocurría para qué podía querer verme, y todo el comino del pasillo lo hice detrás del bedel dándole vueltas a la misma cosa: ¿para qué querría verme a mí la dire?

A la dire la llaman La Rabo porque es muy alta y delgada y tiene un peinado muy raro, como todo cardado y puesto para arriba, que le hace la cabeza enorme, así que parece un rabo andante. Cuando se lo conté a mi madre no le hizo ninguna gracia y me hizo jurar que yo nunca la llamaría así. Pero es que todo el mundo la llama La Rabo, y resulta imposible olvidarlo. Yo es que ya ni me acuerdo de cómo se llama de verdad.

En el despacho de La Rabo estaba ella, claro, la dire, y también un señor muy alto, muy alto, muy guapo, muy guapo, con el pelo todo blanco y los ojos azules, que (oler).....OLÍA..... muy bien y que (recordar).....RECORDABA..... un poco a Papá Noel, aunque el señor no (tener).....TENÍA..... barba y no (ir).....IBA.....vestido de traje rojo sino azul y con corbata. La dire me preguntó si (conocer).....CONOCÍA..... a aquel señor, y yo no le (conocer).....CONOCÍA.....de nada, así que le dije que no. Entonces la dire dijo que el señor (decir).....DECÍA.....que (ser).....ERA..... un amigo de mi padre, que (trabajar).....TRABAJABA.....en su misma oficina, que (decir).....DECÍA.....que me (conocer).....CONOCÍA..... Y como a mí el señor me (gusta).....GUSTABA....., dije que sí, que (ser).....ERA.....verdad, que me (olvidar).....HABÍA OLVIDADO.....el nombre del señor. Alberto, me llamo Alberto, (decir).....DIJO.....él, ¿no te acuerdas? Claro, ya me acuerdo, dije, Alberto. Alberto dijo que (venir).....HABÍA VENIDO.....a (buscarme).....BUSCARME.....por encargo de mi padre y dijo no debes preocuparte, cariño, que no pasa nada, y (tener).....TENÍA.....una voz tan bonita y tan suave que no (preocuparse).....ME PREOCUPÉ..... Y además a mí nadie me llama cariño, o nunca me lo llamó antes que él, o eso me parece.

Luego continuó.....EXPLICÁNDOME..... (explicarme) que mi madre.....HABÍA CAÍDO.....(haber caerse) en casa porqueHABÍA DESMAYADO..... (haber, desmayarse), o algo así, y queHABÍAN LLEVADO..... (haber, llevarla) al hospital paraHACERLE..... (hacerle) unas pruebas, que mi padreHABÍA MARCHADO..... (haber, marcharse) corriendo al hospital y que .HABÍA ENCARGADO.....(haber encargarle) a él (al señor de la barba) que ...TRABAJABA.....(trabajar) con él (con mi padre, digo) queFUESE..... (ir) a buscarme al colegio para al hospital. Y el señor me volvió a decir no debes preocuparte, cariño, y me explicó que la caída ...ERA.....(no ser) grave, que ...NO ERA.....(no ser) nada serio, que él sólo ..HABÍA VENIDO.... (haber, venir) a buscarme para que mi padre.... SE QUEDARA (quedarse) más tranquilo.

16) CUESTIONARIO – En blanco

Cuestionario:

Por favor, rellena según tu opinión personal:

- I.
1. Su edad:
 2. Su nivel del español: Hablado - ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2
Escrito - ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2
 3. ¿Tiene bachillerato de español? Sí ☐ No ☐

- II.
- 1. Antes de la clase, ¿ha quedado claro el uso del estilo indirecto en el texto narrativo? Es decir, cómo se cambian los tiempos verbales?**

Sí ☐ No ☐

Un poco ☐

Otro opinión: _____

- 2. ¿Ha ayudado el ejercicio para aclarar el uso de los tiempos verbales en la transformación verbal?**

Sí ☐ No ☐

Otro opinión: _____

- 3. ¿Piensa que la lectura puede mejorar el nivel de español?**

Sí ☐ ¿por qué? _____

No ☐ ¿por qué no? _____

- 4. ¿Qué le pareció el ejercicio?**

Difícil ☐

Fácil ☐

Otro opinión: _____

- 5. ¿Se ha comprobado el ejercicio como el elemento de motivación para la lectura futura? O sea, ¿va a leer en el futuro más concentrándose no solamente en el contenido de la historia sino también en los elementos gramaticales representados?**

Sí ☐ No ☐

Otro opinión: _____

Gracias por su cooperación.

17) GLOSARIO II (*Zapatos o los disfraces del destino*)

GLOSARIO	
Palabra	Traducción checa
mantener una relación	mít vztah
puesto que	poněvadž
recobrar	znovu nabýt
sensatez	pocit
humillar	ponižovat
acosar	uštvať
arrebato	zuřivost
genio	povaha
languideciente	ochablý
marchitar	vadnout
ternura	něžnost
zalamera	lichotnice
amenaza	hrozba
erigir	vztyčit
barrera	bariéra
devaneo	blouznění
aparentar	předstírat
cogollito	srdíčko
suplicar	žádat
plantear	navrhnout
abortado	nepodařené
infructuoso	neplodné
tasca	hospoda
obsesionado	posedlý
tristones	posmutnělí
achispado	podnapilý
juerga	flám
reparar	všimnout si
almacenado	nahromaděné
indignado	rozhořčený
bronca	hádka
acatar	vážit si
asumir	převzít
imposición	pojmenování
hortelano	zelinář
ansioso	úzkostný
previsión	předpověď
salir de copas	jít na skleničku
hasta las tantas	do rána
eximir	uvolnit
improperios	nadávání
deshacer	začít
sollozar, hipar	vzlykat
remedio	lék
gacho	sklopený
enmienda	náprava
aspaviento	gestikulující
agitación	cloumání
clavar	zarazit
disparo	výstřel
atreverse	odvážit se

alzar	zvýšit
contienda	hádky
procura	hledání
repentino	náhlý
limítrofe	sousední
apego	náklonnost
quimera	přelud
desencanto	rozčarování
cuesta bajo	snadno
embalarse	nadchnout se
conferir	propůjčit
acicalar	leštit
interminable	nekonečný
consumida	dokonalá
amargada	hořkost
tercamente	umíněně
impotente	bezmocný
alineado	seřazený
umbral	práh
desperdigados	rozházené
patalear	kopat nohama
ampolla	puchýř
martirizar	trýznit
hallar	nalezené
horma	velikost
emprender	pustit se do něčeho
preludiar	ohlašovat
desvío	odbočka
recodo	zatáčka
rumbo	cíl
torcer	splétat
airado	podrážděný
sonado	hlučné
sermón	kázání
convinciente	přesvědčující
sugestión	domněnka
trazado	narýsovaný
atribulada	sklíčená
azar	osud

Figura 14: Glosario II (*Zapatos o los disfraces del destino*) (Etxebarria, 2003, pp. 65-72)

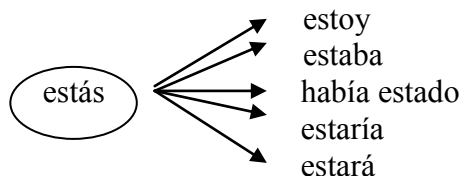
18) EJERCICIO II – En blanco (*Zapatos o los disfraces del destino*)

Elijan la forma del verbo adecuada.

1) “¿Dónde estás?”

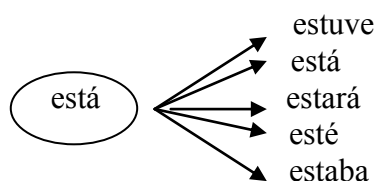
Me preguntó, de muy malos modos, que dónde _____.

(Etxebarria, 2003, p. 68)



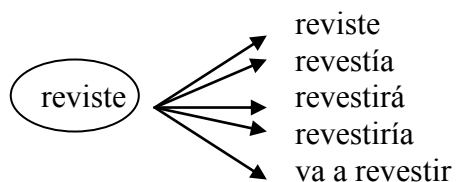
2) “¿Está deshaciendo en una serie de improprios dictados por el alcohol?”

Le dije, con la lengua de trapo de el alcohol achispa, que en San Sebastian, en un visto y no visto ya se _____ él deshaciendo en una serie de improprios dictados por el alcohol o los celos o por la combinación de ambos factores, a saber. (Etxebarria, 2003, p. 68)



3) “¿El hallazgo de los zapatos reviste una significación especial?”

Llamé por la tarde a mi amigo Francisco, especialista en tema esotéricos, y le conté la historia convencida de que el hallazgo de los zapatos _____ una significación especial. (Etxebarria, 2003, p. 71)



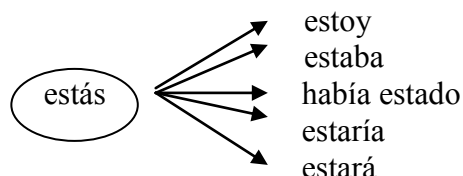
19) EJERCICIOS II – Solución (*Zapatos o los disfraces del destino*)

Elijan la forma del verbo adecuada.

1) “¿Dónde estás?”

Me preguntó, de muy malos modos, que dónde _____.

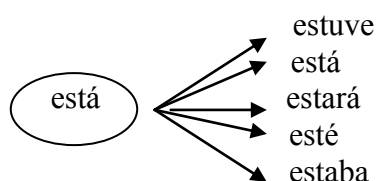
(Etxebarria, 2003, p. 68)



Solución: estaba

2) “¿Está deshaciendo en una serie de improprios dictados por el alcohol?”

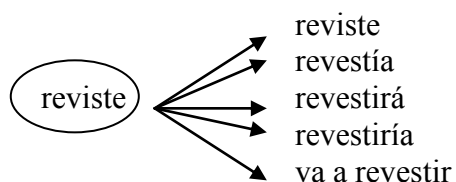
Le dije, con la lengua de trapo de el alcohol achispa, que en San Sebastian, en un visto y no visto ya se _____ él deshaciendo en una serie de improprios dictados por el alcohol o los celos o por la combinación de ambos factores, a saber. (Etxebarria, 2003, p. 68)



Solución: estaba

3) “¿El hallazgo de los zapatos reviste una significación especial?”

Llamé por la tarde a mi amigo Francisco, especialista en tema esotéricos, y le conté la historia convencida de que el hallazgo de los zapatos _____ una significación especial. (Etxebarria, 2003, p. 71)



Solución: revestía